

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Fabiane Dalben de Faria

A MODALIDADE NA COMPETÊNCIA V DO ENEM:

a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva
sistêmico-funcional

GUARULHOS

2019

FABIANE DALBEN DE FARIA

A MODALIDADE NA COMPETÊNCIA V DO ENEM:

a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva
sistêmico-funcional

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

GUARULHOS

2019

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita deste trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor

Faria, Fabiane Dalben de.

A modalidade na competência V do ENEM: a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva sistêmico-funcional / Fabiane Dalben de Faria. – Guarulhos, 2019.

167 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

Título em inglês: Modality in the competence V of the National Secondary Education Examination (ENEM): the textual production class as critical literacy practice from the Systemic Functional Linguistics perspective.

1. Redação ENEM. 2. Letramento Crítico. 3. Gramática Sistêmico-Funcional. 4. Metafunção Interpessoal. I. Vian Jr, Orlando. II. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. III. A modalidade na competência V do ENEM: a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva sistêmico-funcional.

FABIANE DALBEN DE FARIA

A MODALIDADE NA COMPETÊNCIA V DO ENEM:

**A AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO
CRÍTICO SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

Aprovação em: ____ de ____ de ____.

Prof. Dr. Orlando Vian Jr.
(Orientador)
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Roxane Helena Rojo Rodrigues
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Vanda Maria da Silva Elias
Universidade Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Ao querido Prof. Dr. Orlando Vian Jr, meu orientador, por me aceitar e acolher em seu grupo de pesquisa, por permitir a união entre meu trabalho em sala de aula e meus estudos acadêmicos, pela paciência, pela compreensão, pela orientação, por me apresentar uma nova teoria ao mesmo tempo tão desafiadora e apaziguadora e, acima de tudo, pela oportunidade de crescer profissional e pessoalmente. Serei eternamente grata por tudo o que me ensinou.

À Profa. Dra. Roxane Rojo, a quem tanto admiro, por sua contribuição para minha formação desde o início da graduação em Letras, pela leitura atenta e crítica e pelas orientações tão assertivas na banca de qualificação. Principalmente por ser, para mim, um exemplo de educadora a ser seguido, minha inspiração.

À Profa. Dra. Vanda Elias, a quem conheci, primeiramente, pelas obras relacionadas à leitura e à produção de textos, pela leitura tão atenta, cuidadosa e criteriosa na banca de qualificação, a quem devo a honra de ter me inspirado, mesmo sem que o soubesse, a seguir a profissão de professora.

A todos os meus professores, por seu compromisso com uma educação pública de qualidade, pelo amor e o respeito à educação.

À minha mãe, um grande exemplo de superação e amor, aquela que sempre me apoiou e me incentivou a seguir meus estudos. Aquela que sempre esteve ao meu lado, mesmo que a distância às vezes nos impedisse o abraço.

Ao meu pai, que sempre me ofereceu o melhor que pode, por prezar pelo meu bem-estar, por garantir que nunca me faltasse o necessário, por ser um batalhador, símbolo de força e de luta.

Ao Pedro, meu sempre namorado, por compreender minhas ausências, mesmo estando fisicamente presente, por todo o cuidado com nosso lar, por ser meu companheiro, meu amigo, meu conselheiro e até meu psicólogo. Obrigada por abrir mão, tantas vezes, de suas vontades e atividades para permitir a realização de meu trabalho.

Às amigas Andrea Borges e Luciana Teixeira, que tantas vezes ouviram meus desabaços e angústias e sempre me incentivaram a seguir em frente, pessoas tão importantes na minha vida.

Aos colegas, orientandos e orientandas do professor Orlando, Alexandre, Anna Carolina, Dayane, Elio e Pedro, pelas conversas, pelas trocas de conhecimento, pelos livros emprestados e compartilhados, pelos momentos de desabaço e de comemoração.

À Fernanda e a todos da secretaria de pós-graduação da UNIFESP pela presteza e pelo apoio em todas as etapas deste trabalho.

Ao Júnior e ao Rodrigo, por permitirem e viabilizarem a realização da pesquisa nos colégios.

Por fim, aos meus alunos, tão queridos, sem os quais a realização deste trabalho não seria possível, por terem, gentilmente, cedido seus textos.

RESUMO

Pesquisas na área de letramento(s) (STREET, 1984, 1988, 2011; COPE; KALANTZIS, 1993; HALLIDAY, 1996; BARTON; HAMILTON, 1998, 2000; SHOR, 1999; ROJO, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2016) dimensionam a complexidade do desenvolvimento de práticas e eventos de letramento que incentivem, por meio da escrita, uma postura mais crítica, permitindo, além do domínio da língua, uma formação que promova a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Como forma de fornecer subsídios para a compreensão da relação entre língua e letramento, esta pesquisa baseia-se em um *corpus* de 301 redações produzidas por 60 alunos, de dois colégios particulares, que, em 2017, cursavam o Ensino Médio e o curso pré-vestibular. Os participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos: no Grupo 1, concentram-se 21 alunos do colégio de Campinas, enquanto no Grupo 2, 39 alunos do colégio de Indaiatuba. A geração dos dados deu-se a partir da oferta de uma Oficina de Produção Textual no contraperíodo escolar. O objetivo geral da pesquisa é desenvolver práticas pedagógicas que permitam o ensino de convenções de linguagem adequadas para a produção textual, estabelecendo conexões entre o aprendizado escolar e outros domínios da vida dos alunos, além de (i) compreender como a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramento podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua produção textual; (ii) identificar as marcas linguísticas que demonstram o cumprimento da competência V exigida pelo exame nas propostas de dissertação que tomam como base o ENEM; e (iii) compreender quais sentidos são construídos por meio dessas realizações. A perspectiva teórica e analítica apoia-se na Gramática Sistêmico-Funcional, teorizada por Halliday e Hasan (1989), Halliday (1994), Eggins (2004) e Halliday e Matthiessen (2014). A análise dos dados é norteadada pela Metafunção Interpessoal e seu sistema de Modo/Modalidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004), especificamente na identificação dos operadores modais empregados nos textos dos alunos. Com este panorama, o percurso proposto para análise percorre dois níveis principais: (i) o primeiro nível está relacionado aos eventos e práticas de letramento desenvolvidos ao longo da Oficina oferecida, a partir dos níveis e etapas do CEA, e sua contribuição para o letramento crítico dos alunos; e (ii) o segundo, relacionado ao aspecto gramatical, no qual são analisados os operadores modais que figuram nos textos do *corpus*. Para a análise dos operadores modais nas redações dos alunos, faz-se uso do programa computacional *AntConc*. Os resultados demonstram que (i) desenvolvidas todas as etapas do CEA, houve avanços na produção textual dos alunos e, também, na apresentação das propostas de intervenção social; (ii) os alunos empregam verbos auxiliares modais, sendo o mais frequente deles o verbo **dever**, e, também, metáforas interpessoais (**é necessário, é preciso...**) com a função de modalizar a apresentação das propostas de intervenção social; (iii) o número de ocorrências de operadores modais que indicam alto comprometimento com as propostas de intervenção apresentadas aumentou ao longo do desenvolvimento dos temas, revelando que os alunos passaram a adotar posturas mais críticas e protagonistas em suas redações, comprovando, como proposto por Halliday (1996), que o domínio da língua assume papel importante no desenvolvimento dos letramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico; Gramática Sistêmico-Funcional; Modalidade; Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney; Redação ENEM.

ABSTRACT

Research in the literacy area (STREET, 1984, 1988, 2011, COPEL, KALANTZIS, 1993; HALLIDAY, 1996; BARTON, HAMILTON, 1998, 2000; SHOR, 1999; ROJO, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2016) aim to size the development complexity of literacy practices and events that encourage, through writing, a more critical stance, allowing, in addition to language proficiency, a training that promotes the active participation of individuals in society. As a way of providing subsidies for the understanding of the relationship between language and literacy, this research is based on a corpus of 301 essays produced by 60 students who, in 2017, attended the 2nd and 3rd years of high school and college preparation courses in two private schools. The research participants were organized into two groups: Group 1, with 21 students from a school located in Campinas and; Group 2, with 39 students from a school located in Indaiatuba. Data was collected from a Textual Production Workshop organized in the schools' counter-shifts. The general objective of this research, based on the analysis of the corpus, is to develop pedagogical practices that allow the teaching of adequate language conventions for textual production, establishing connections between school learning and other domains of students' lives and (i) understand how the Sydney School's Teaching and Learning Cycle (TLC) theory (ROSE; MARTIN, 2012) and their relationship with literacy practices can help students in the development of their textual production; (ii) identify the language realizations that demonstrate compliance with the competence V required by the exam in the essay proposals based on the ENEM and (iii) understand which meanings are construed through these realizations. The theoretical and analytical perspective is based on the Systemic Functional Grammar, theorized by Halliday and Hasan (1989), Halliday (1994), Eggins (2004) and Halliday and Matthiessen (2014). Data analysis is guided by the Interpersonal Metafunction and its Modality System (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004), specifically in the identification of the modal operators used by the students in their texts. With this panorama, the proposed analysis development covers two main levels: (i) the first level is related to literacy events and practices developed throughout the offered Workshop, from the TLC levels and stages, and its contribution to the students' critical literacy; and (ii) the second level is related to the grammatical aspect, in which the modal operators in the texts are analyzed. For the analysis of the operators in the students' essays, AntConc's *Concordance* and *Word List* tools were used to quantify the modal operators' frequency. The results show that (i) after all the stages of CEA had been developed, there was an improvement in the students' textual production and in the presentation of social intervention proposals; (ii) students use modal auxiliary verbs, **must** being the most frequent, and also interpersonal metaphors (**it is necessary, it is needed...**) aiming to modulate the social intervention proposals and (iii) the frequency of modal operators that indicate high commitment with the intervention proposals was increased during the development of the themes, revealing that students began to adopt more critical and protagonist positions in their textual productions, confirming, as proposed by Halliday (1996), that mastering language assumes an important role in the development of literacies.

Keywords: Critical Literacy; Systemic-Functional Grammar; Modality; Sydney School's Teaching and Learning Cycle theory; ENEM Essay.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cebraspe: Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos

Cespe: Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília

EM: Ensino Médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

GSF: Gramática Sistemico-Funcional

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP: Língua Portuguesa

LSF: Linguística Sistemico-Funcional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NEL: Novos Estudos do Letramento

NLS: *New Literacy Studies*

Vunesp: Fundação para o Vestibular da Unesp

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Inter-relação entre Gênero, Registro e Língua	29
Figura 2 - Porcentagem de participantes por gênero (feminino e masculino)	62
Figura 3 - Porcentagem de participantes por sexo no Grupo 1.	62
Figura 4 - Porcentagem de participantes por sexo (feminino e masculino).	64
Figura 5 - Porcentagem de participantes por sexo no Grupo 2.	64
Figura 6 - Frequência do verbo auxiliar modal deve na escrita do T1 pelos alunos do colégio de Indaiatuba	67
Figura 7 - Correlação entre evento e práticas de letramento	73
Figura 8 - Ciclo de aprendizagem do programa <i>Reading to Learning</i>	76
Figura 9 - Estrutura textual - Gênero Redação Enem	84
Figura 10 - Graduação dos verbos modais	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese conceitual	31
Quadro 2 - Relação teoria x corpus	32
Quadro 3 - Papéis de fala e mercadorias na interação	36
Quadro 4 - Metafunção Interpessoal no corpus	38
Quadro 5 - Matriz de Referência para Redação do ENEM – competência V	57
Quadro 6 - Planejamento semanal do Projeto Oficina Produção Textual ENEM 2017	58
Quadro 7 - Perfil geral dos alunos do Grupo 1	61
Quadro 8 - Perfil geral dos alunos do Grupo 2.	63
Quadro 9 - Quantidade de textos por tema e por versão	65
Quadro 10 - Total de <i>tokens</i> e <i>types</i> do <i>corpus</i>	69
Quadro 11 - Quantidade de textos escritos para cada tema	70
Quadro 12 - Média de itens lexicais - <i>tokens</i> - por texto	70
Quadro 13 - Questões para Preparação da Leitura	83
Quadro 14 - Elementos constituintes da proposta de intervenção social – exemplo (8)	99
Quadro 15 - Elementos constituintes da proposta de intervenção social – exemplo (9)	100
Quadro 16 - Elementos constituintes da proposta de intervenção social – exemplo (10)	100
Quadro 17 - Exemplos de verbos e metáforas modais e graus de modalidade	102
Quadro 18 - Frequência das ocorrências dos verbos auxiliares modais – GRUPO 1	105
Quadro 19 - Frequência das ocorrências dos verbos auxiliares modais – GRUPO 2	106
Quadro 20 - Uso dos modais na escrita dos temas do Grupo 1	109
Quadro 21 - Uso dos modais na reescrita dos temas do Grupo 1	112

Quadro 22 - Uso dos modais na escrita dos temas do Grupo 2	116
Quadro 23 - Uso dos modais na reescrita dos temas do Grupo 2	118
Quadro 24 - Número e frequência de ocorrências de metáforas de modalidade nas redações do Grupo 1	124
Quadro 25 - Número e frequência de ocorrências de metáforas de modalidade nas redações do Grupo 2	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	6
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1.1. DA ALFABETIZAÇÃO AO(S) LETRAMENTO(S)	6
1.1.1 Alfabetização, alfabetismo(s) e letramento	7
1.1.2 Práticas e eventos de letramento	11
1.1.3 Novos Estudos de Letramento e letramentos múltiplos	14
1.1.4 Letramento cívico e letramento crítico	16
1.2 A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL DE LINGUAGEM	27
1.2.1 As metalinguagens	33
1.3 MODALIDADE – MODALIZAÇÃO E MODULAÇÃO	39
1.3.1 Modalidade e seu papel na proposta de intervenção do ENEM	44
CAPÍTULO II	46
2.1 UMA PESQUISA QUALIQUANTITATIVA NA LINGÜÍSTICA APLICADA E NA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	47
2.2 UMA PESQUISA QUALIQUANTITATIVA: A PESQUISA BASEADA EM DOCUMENTOS	50
2.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS SELECIONADOS	53
2.4 A OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	55
2.4.1 A Oficina e seu planejamento	55
2.4.2 Os alunos participantes	60
2.4.3 A constituição do <i>corpus</i>	65
2.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	66
CAPÍTULO III	69
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	69

3.1	EVENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO: O TRABALHO COM A LÍNGUA	72
3.2	O EVENTO DE LETRAMENTO: OFICINA DE REDAÇÃO ENEM	74
3.3	AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA OFICINA DE REDAÇÃO E O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	78
3.3.1	As atividades para as práticas de letramento	79
3.3.2	Os níveis do CEA e sua relação com as práticas de letramento	82
3.3.3	Os passos do CEA e sua relação com as práticas de letramento	89
3.4	A MODALIDADE NO CUMPRIMENTO DA COMPETÊNCIA V DO ENEM	103
3.4.1	A competência V	103
3.4.2	Os auxiliares modais na competência V	105
3.4.2.1	Modalidade: modalização e modulação	108
3.4.2.1.1	Escolhas de modalização e de modulação nos textos do Grupo 1	109
3.4.2.1.2	Escolhas de modalização e de modulação nos textos do Grupo 2	115
3.4.3	As metáforas de modalidade	121
3.5	SÍNTESE DA ANÁLISE	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
	ANEXO I – PROPOSTAS DE REDAÇÃO	140
	ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
	ANEXO III – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (CD)	149

INTRODUÇÃO

As motivações deste estudo decorrem de minhas experiências como professora de redação para alunos¹ do ensino médio e do incômodo que sinto, provavelmente desde que eu mesma era aluna, ao entrar em contato tanto com professores quanto com materiais didáticos para ensino da produção textual que não se preocupam em estimular um posicionamento crítico dos estudantes, mas, na maioria das vezes, apenas em lhes ensinar *fórmulas* para a escrita dos mais diversos gêneros textuais, desconsiderando seu contexto de produção e, também, ignorando os conhecimentos que já fazem parte do repertório dos alunos.

Em muitos casos, principalmente nas escolas particulares, essa maneira de ensinar redação é justificada pela preocupação com os vestibulares e, hoje mais ainda, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que os resultados deste permitem uma classificação das escolas de acordo com as notas obtidas em cada área do conhecimento e com a nota geral (média das notas da prova objetiva e da prova de redação).

As questões que ainda surgem durante minha prática docente são: seria possível fazer diferente? Seria possível preparar os alunos para os exames vestibulares e, ao mesmo tempo, incentivá-los ao desenvolvimento, por meio da escrita, de uma postura mais crítica, permitindo, além do domínio das regras, uma formação que promova a participação mais ativa na sociedade?

Nesse sentido, a prova de redação do ENEM pode ser considerada um importante instrumento capaz de, se ressignificada no contexto escolar, favorecer um posicionamento e uma reflexão acerca de problemas sociais apresentados pela proposta de redação mas, principalmente, presentes no contexto cotidiano do aluno. Essa possibilidade surge a partir da cobrança, pela grade de correção da redação do exame, de uma proposta de intervenção social para a questão, de caráter social, cultural, político, etc., apresentada no tema da produção, que pode ser considerada, ao menos, uma percepção de que os problemas existem e de que devemos aprender a nos posicionar acerca deles. Sendo assim, pode-se afirmar que este modelo de produção de texto parece favorecer, nas salas de aula, práticas de letramento, visto que tem a intenção de convidar professores e alunos a se aprofundarem em interrogações de conhecimento em seus contextos globais.

¹ Mesmo ciente de questões de gênero, opta-se, nesta pesquisa, pelo termo “aluno(s)” para se referir aos alunos e alunas participantes do projeto Oficina de Produção Textual ENEM 2017.

Torna-se relevante destacar que, a partir desse olhar proposto para as produções de texto e para a influência que o ENEM exerce sobre as aulas de redação, o **objetivo geral** desta pesquisa está em

- desenvolver práticas pedagógicas que permitam o ensino de convenções de linguagem adequadas para a produção textual, estabelecendo conexões entre o aprendizado escolar e outros domínios da vida dos alunos.

A fim de alcançá-lo, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

1. descrever como a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramento podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua produção textual;
2. identificar as realizações linguísticas que demonstram o cumprimento da competência V² exigida pelo exame nas propostas de dissertação que tomam como base o ENEM;
3. analisar os sentidos construídos por essas realizações.

Partindo do cenário e dos objetivos apresentados, esta investigação segue a discussão em torno do(s) letramento(s) e, mais especificamente do letramento crítico, apontada por pesquisadores como Street (1984; 1988; 2011), Cope e Kalantzis (1993), Halliday (1996), Barton e Hamilton (1998; 2000), Shor (1999), Rojo (2009), Menezes de Souza (2011) e Janks (2016) dentre outros, que discutem letramento(s) e práticas de letramento capazes de promover, nos alunos, a percepção de seus valores e significados através do domínio da língua escrita, permitindo, como afirma Halliday (1996), que o ser letrado opere em contextos complexos e múltiplos e desenvolva a consciência da força ideológica que perpassa os registros escritos.

Visto que o domínio da língua é requisito para o desenvolvimento do letramento crítico, é relevante apresentar a concepção de linguagem, fundamentada na área da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) teorizada por Halliday (1994), adotada para esta pesquisa. Segundo o autor, a ordem sistêmica da gramática vem da compreensão da linguagem como um sistema de escolhas do qual o falante dispõe para produzir significados

² A competência V da prova de redação do ENEM é descrita, na Matriz de Referência para Redação ENEM, como “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 22).

nos contextos de comunicação que melhor atendam a suas necessidades comunicativas; enquanto o princípio da funcionalidade deriva da ideia de que a linguagem é produto concreto das interações entre os participantes.

Considerando as proposições apresentadas, as seguintes questões de pesquisa norteiam este estudo:

1. Como a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramento podem auxiliar no desenvolvimento da produção textual dos alunos?
2. Quais escolhas lexicogramaticais demonstram o cumprimento da competência V nas propostas de dissertação que tomam como base o ENEM?
3. Quais sentidos são construídos por meio dessas escolhas?

O *corpus* analisado a fim de responder a essas questões é composto por 301 redações produzidas por 60 alunos que, em 2017, cursavam o 2º e o 3º ano do Ensino Médio e do curso pré-vestibular, de dois colégios particulares situados nas cidades de Campinas e de Indaiatuba, ambas no interior do estado de São Paulo. Os alunos participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos: no Grupo 1, concentram-se 21 alunos do colégio de Campinas, enquanto no Grupo 2, 39 alunos do colégio de Indaiatuba.

A produção dos textos aconteceu a partir de três diferentes temas (cf. Anexo I):

- I. O aumento da expectativa de vida como desafio no Brasil;
- II. Alternativas de combate à violência infantil no Brasil;
- III. As complexidades do combate à homofobia no Brasil.

Cada um desses temas, preparados pela professora-pesquisadora tomando por base os temas de dissertação propostos no ENEM em exames anteriores, foi apresentado aos alunos durante a Oficina de Produção Textual ENEM 2017, realizada no contraperíodo escolar. A Oficina teve duração de sete semanas, com duas aulas de 45 minutos por semana, durante as quais os temas foram apresentados e discutidos. Também foram discutidas, uma a cada aula semanal, as cinco competências³ que compõem a Matriz de Referência para as Redações do ENEM, com foco na competência V.

³ As cinco competências exigidas pelos critérios de avaliação do ENEM são descritas no capítulo II, Quadro 9, na página 55.

O *corpus* com as 301 redações foi organizado eletronicamente para posterior utilização de *software* de análise textual, além de facilitar a identificação das escolhas lexicais realizadas pelos alunos no momento de compor a proposta de intervenção social exigida pelo exame e avaliada na competência V. É válido ressaltar que os alunos permitiram o uso de seus textos para a composição do *corpus* após a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Anexo II), além de o projeto ter sido aprovado pela Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo⁴.

Para a apresentação da presente pesquisa, esta dissertação está organizada nos seguintes capítulos:

O capítulo I, **Fundamentação Teórica**, está dividido em três partes. Na primeira, é reconstituído o percurso das principais concepções de práticas de leitura e escrita que se configuraram como o escopo do conceito de letramento(s), partindo da acepção de alfabetização e alfabetismo(s) (SOARES, 2003); abordando os conceitos de alfabetismo e letramento(s) (ROJO, 2009), os Novos Estudos do Letramento (NEL)⁵ até chegar-se à discussão do letramento crítico, teoria que permite analisar as práticas de letramento desenvolvidas ao longo da Oficina de Produção Textual. Na segunda parte, são abordados os pressupostos teóricos oriundos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), com foco na Metafunção Interpessoal e na caracterização dos elementos estruturais do gênero que compõem a redação do ENEM. Por fim, a terceira parte aborda a Modalidade, com foco na discussão em torno dos verbos auxiliares modais e das metáforas de modalidade empregados pelos alunos com a função de modalizar a apresentação das propostas de intervenção social.

O capítulo II, **Metodologia da Pesquisa**, está organizado em quatro seções. A primeira destina-se à abordagem qualiquantitativa adotada para esta pesquisa. Na segunda, apresenta-se o propósito da pesquisa baseada em documentos, segundo a qual deve-se recuperar um conjunto de textos, sem apartá-los de seu contexto de produção e circulação. A terceira seção trata do contexto de produção dos documentos selecionados para a composição do *corpus*. Na quarta, é descrita a organização e o funcionamento da Oficina de Produção Textual da qual os alunos participaram.

⁴ A aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP foi conferida sob o número 6811120217.

⁵ Em inglês: *New Literacy Studies – NLS*.

O capítulo III, **Análise e Discussão dos Dados**, organizado em cinco seções, centra-se na análise dos eventos de letramento e das práticas de escrita a partir dos quais os dados foram gerados, além de destinar-se à análise quantitativa e qualitativa das escolhas linguísticas realizadas pelos alunos no momento de escrita das propostas de intervenção social, por meio dos recursos *Wordlist* e *Concordance* disponíveis no *AntConc* 3.5.6. e quais sentidos são construídos por meio de tais escolhas. Apresenta, por fim, uma síntese da análise realizada.

Nas **Considerações Finais**, são retomados os principais propósitos em que se baseia a pesquisa, bem como os princípios teóricos, abordagem metodológica e aspectos da análise. Serão discutidas, também, as contribuições para o ensino de redação no Ensino Médio. Seguem-se as **Referências Bibliográficas** utilizadas para o estudo, bem como os **Anexos**, com documentos pertinentes ao curso ministrado, aos participantes e aos dados gerados.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão tecidas considerações teóricas que fundamentam a presente pesquisa. Para tanto, inicialmente mobiliza-se a noção de alfabetização e, em seguida, a acepção de alfabetismo(s), a partir de Soares (2003), e suas implicações tanto para o ensino quanto para as investigações teóricas. A seguir, a partir de Rojo (2009), diferenciam-se os conceitos de alfabetismo e letramento(s), apresentando as principais concepções de letramento(s) no Brasil desde a divulgação dos estudos de Street (1984) e outros pesquisadores que o acompanharam nos chamados Novos Estudos do Letramento (NEL), tais como Kleiman (1995), até as discussões mais recentes acerca do tema.

Posteriormente, trata-se do letramento crítico (SHOR, 1999; MENEZES DE SOUZA, 2011 e JANKS, 2016), concluindo o capítulo com a apresentação da teoria de linguagem que embasa esta pesquisa, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apoiada nas contribuições teóricas de Halliday (1994, 1996); Eggins (2004); Halliday e Matthiessen (2004, 2014) e Vian Jr. (2014), com destaque para a metafunção interpessoal e o seu sistema gramatical subjacente, a modalidade, fenômeno a ser analisado nos textos que compõem o *corpus* da pesquisa.

1.1. DA ALFABETIZAÇÃO AO(S) LETRAMENTO(S)

Produções escritas para exames vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são alguns eventos de letramento ancorados em práticas de letramento escolar que permeiam o cotidiano do público jovem, principalmente nos últimos anos do Ensino Médio. É importante, portanto, notar como, nessas atividades, ocorrem os usos da escrita, a fim de compreendê-los como processos inerentes à escola e suas implicações pedagógicas em termos de apropriação de linguagens e saberes pelos alunos, o que pode levar à construção de sentido para as próprias reflexões e práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Diante de tal panorama, a mobilização de análises da escrita na sua relação com a vida social e cultural torna-se de extrema importância para a compreensão de seus usos. Para isso, é imprescindível a discussão acerca do conceito de letramento(s), cuja trajetória inicial está fortemente relacionada às concepções de alfabetização e alfabetismo(s).

1.1.1 Alfabetização, alfabetismo(s) e letramento

De acordo com Magda Soares (2017, p.16), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a debater o assunto, na primeira edição de seu livro, de 1985, o termo *alfabetização*⁶ não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, trata-se do “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. De acordo com a autora, o conceito de *alfabetização* desenvolve-se em torno de dois pontos de vista diferentes presentes no duplo significado dos verbos *ler* e *escrever* na língua portuguesa, sendo o primeiro significado relacionado ao “domínio da ‘mecânica’ da língua escrita” (SOARES, 2017, p. 17). Nesse sentido, *alfabetizar* relaciona-se à habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Sob tal perspectiva, “a *alfabetização* seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2017, p. 17). O método de alfabetização com ênfase nesse ponto de vista é intitulado pela autora como “método fônico”. O segundo significado dos verbos *ler* e *escrever* está associado à “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)” (SOARES, 2017, p. 17), e constitui o “método global” de alfabetização.

Convém apontar que, para Soares (2017), as duas perspectivas apresentadas não são excludentes, já que a *alfabetização* envolve tanto o processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, quanto o processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. Porém, segundo a autora, elas são apenas parcialmente verdadeiras, já que, diferentemente do que faz supor a primeira perspectiva, “a língua escrita *não* é mera representação da língua oral” (SOARES, 2017, p. 18), além dos problemas de compreensão/expressão da língua escrita diferirem-se dos problemas de

⁶ Itálicos no original.

compreensão/expressão da língua oral. Sob esse ponto de vista, Soares (2017, p.18) reitera que,

em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem [...] de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Vale ressaltar ainda que ambos os métodos apresentados, fônico e global, consideram a alfabetização como um processo individual e, assim, desconsideram a natureza social da leitura e da escrita, “os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2017, p. 19). Dessa forma, muitos indivíduos, mesmo entre aqueles considerados alfabetizados, não desenvolvem as competências para o uso da leitura e da escrita em práticas cotidianas.

Com a finalidade de medir o desenvolvimento dessas competências de uso da língua surge o conceito de *alfabetismo*. Acerca dele, Soares (2017) enfatiza a complexidade dos processos de leitura e de escrita e sua importância social, que se configuraram como um deslocamento importante nessa área de estudos. Todavia, considerando a diversidade tanto social quanto cultural e histórica dos diferentes contextos, a limitação de alfabetismo a um único conceito, mesmo que abrangente, mostra-se simplista e ineficaz. Em vista disso, há o desdobramento da noção de alfabetismo em *níveis de alfabetismo*, que medem, a partir de exames individuais e pesquisas nacionais, tanto as habilidades de leitura quanto as de escrita. Rojo (2009) afirma que os níveis de alfabetismo de cada indivíduo se desenvolvem a partir das práticas sociais de letramento exercidas nos diferentes contextos de sua vida, inclusive as práticas escolares. Sendo assim, torna-se relevante considerar o que Soares (1998) aponta acerca das mudanças sofridas pela definição de alfabetismo em função das mudanças sociais. De acordo com a autora (SOARES, 1998, p. 45-46),

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...].

Uma das pesquisas que revela os níveis de alfabetismo funcional, além de habilidades matemáticas, da população brasileira é o INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional, coordenado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa. De

acordo com o INAF, os indivíduos são agrupados em uma escala de proficiência, organizada em cinco grupos de alfabetismo, conforme as habilidades que apresentam, a saber:

Analfabetos Funcionais

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Funcionalmente Alfabetizados

Até a edição de 2011, este grupo era subdividido nos níveis Básico e Pleno.

A partir de 2015, buscando aprimorar a interpretação dos resultados, os respondentes passam a ser classificados em 3 níveis:

Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário - Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

(Disponível em: <http://www.ipm.org.br/inaf>, acesso em 17 de abril de 2018)

Apesar da mudança na classificação por níveis de alfabetismo do estudo realizado em 2011 para o estudo de 2016, ainda é possível perceber uma abordagem individual e cognitivista do conceito em questão, guiado pela medição de habilidades, sem explorar práticas de leitura e escrita socialmente contextualizadas. Do mesmo modo, torna-se congruente destacar aqui que o ensino da leitura e da escrita, nas duas escolas onde os dados desta pesquisa foram gerados, encontra-se alicerçado nas habilidades previstas pelo alfabetismo. Nesse sentido, a maior parte das atividades desenvolvidas sempre tiveram como principal objetivo a atribuição de notas de acordo com o cumprimento ou não dos objetivos propostos para cada atividade, levando-se em consideração, nas aulas de produção textual, os critérios de avaliação dos principais exames vestibulares do Brasil, ou seja, a avaliação da

habilidade pela habilidade, sem que as práticas de leitura e escrita se tornassem significativas para os alunos.

Soares (2004) chama a atenção para a semelhança e a proximidade entre os conceitos de alfabetização e letramento, este último empregado no Brasil a partir da década de 1980, por Kato (1986), como tradução do termo *literacy* da língua inglesa, língua em que recobre ao mesmo tempo os significados de alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2004, p. 36),

no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento.

Para a autora, *letramento* é considerado como a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p. 15). Rojo (2009, p. 98) corrobora a colocação de Soares acerca da aproximação entre os termos *alfabetismo* e *letramento*, afirmando que ambos “recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos”. Todavia, a autora (ROJO, 2009, p. 98) chama a atenção para a distinção entre os dois conceitos:

o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Tal distinção ganha força no Brasil a partir das publicações de Kleiman (1995), para quem letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). De acordo com a autora, mesmo sem ser alfabetizado, um sujeito participa de eventos do mundo da escrita e, assim, pode ser considerado letrado, já que o conhecimento da cultura escrita acontece independentemente da alfabetização. Exemplos dessa situação podem ser observados quando uma pessoa não alfabetizada, que não saber ler, precisa tomar um ônibus para levá-la a algum lugar, ou mesmo quando discute com outras pessoas assuntos relacionados a acontecimentos ao redor do mundo.

Para esta pesquisa, mesmo tratando de práticas letradas no final do Ensino Médio, a discussão acerca da diferença entre *alfabetismos* e *letramentos* ainda permanece essa mesma já apresentada, que permeia o Ensino Fundamental, visto que grande parte dos professores do Ensino Médio, e mesmo dos cursos pré-vestibular, continuam ensinando a produção de textos a partir de “fórmulas” a fim de aumentar as chances de aprovação dos alunos em exames vestibulares e no ENEM. Nesse contexto, o que se trabalha na escola, bem como em muitas provas oficiais que medem a qualidade do ensino no país, como a Prova Brasil e o ENEM por exemplo, são os *alfabetismos*, ou seja, práticas de leitura e escrita valorizadas, ignorando as diversas possibilidades de desenvolvimento de atividades mais significativas, capazes de promover o letramento dos alunos a partir de conhecimentos variados e diferenciados que eles já possuam. Assim, o que este trabalho propõe, ao longo de sua execução, é a tentativa de mostrar que é possível desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para que eles sejam aprovados nos exames de ingresso para o curso superior, ao mesmo tempo em que se promovem práticas e eventos de letramento mais significativos, considerando o desenvolvimento dos alunos como cidadãos protagonistas.

1.1.2 Práticas e eventos de letramento

A concepção de letramento defendida por Kleiman tem como base os Novos Estudos do Letramento (NEL), inaugurados por Street (2003). De acordo com o autor (STREET, 2003, p.1), os NEL integram um campo de pesquisa que

representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS [NEL], portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Essa nova perspectiva de estudo do letramento apresenta princípios e pressupostos teóricos importantes para a compreensão do fenômeno, dentre eles duas perspectivas do letramento denominadas *modelo autônomo* e *modelo ideológico*, apresentadas pela primeira vez por Street (1984).

Nessa obra, Street afirma que o modelo autônomo caracteriza-se pelo fato de abordar o letramento como uma realização individual, cujo foco concentra-se no indivíduo, que adquire a habilidade, na maioria das vezes, dentro de um contexto educacional e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo atua. O autor (STREET, 2001, p. 7) evidencia que

o ‘modelo autônomo de letramento’ funciona a partir do pressuposto de que o letramento ‘per se’ – autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões ideológicas que a elas são subjacentes.

A questão que perpassa o modelo autônomo de letramento é a total desconsideração da natureza social bem como do caráter plural das práticas de letramento. Ademais, esse modelo assume uma orientação que resulta em um controle da subjetividade das diversas manifestações sociais do letramento com a escrita, levando à ideia de que a escrita estaria resumida a uma das formas de letramento, o letramento pedagógico (MARCUSCHI, 2001, p. 15). Frente a esse modelo de pensamento, a escola trabalharia as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as constituem no contexto social. Acerca disso, Pahl e Rowsell (2005, p. 3) afirmam que “a noção de letramento como decodificação e codificação, sem levar em conta os seus contextos de usos, desvirtua a complexa natureza da leitura e da escrita”⁷. Sob o ponto de vista do modelo autônomo de letramento, haveria uma separação entre oralidade e escrita, alimentando a ideia de que esta abarca maior poder em detrimento da primeira.

Por outro lado, o modelo ideológico apresentado por Street (1984; 1995; 2001; 2003) assume uma perspectiva sociocultural do letramento e considera que as práticas sociais variam de um contexto para outro, além de se transformarem no decorrer de momentos históricos determinados. Diferentemente do modelo autônomo de letramento, o modelo ideológico parte do princípio de que o letramento não é, meramente, uma habilidade técnica e neutra, mas sim uma prática social; as abordagens com que os indivíduos utilizam a escrita são resultados de suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; outrossim, todas as práticas de letramento são aspectos das estruturas de poder em uma sociedade, além da cultura.

⁷ No original: *Literacy as decoding and encoding without consideration of context belies the complex nature of reading and writing* (PAHL; ROWSELL, 2005, p. 3)

Em síntese, as concepções e práticas de leitura e escrita, nesse modelo, aludem a contextos sociais e culturais específicos, corroborando com a posição de Barton e Hamilton (1998; 2000) de que existem diferentes letramentos associados a diferentes competências da vida. Nesse sentido, ainda que bastante influenciado pela escrita, esse modelo não desconsidera a oralidade e leva em consideração as estratégias de escrita veiculadas na fala, como a contação de histórias, *evento de letramento* presente em diferentes culturas. Heath (1982, p. 93), que primeiro usou o conceito de *eventos de letramento* em seus trabalhos socioantropológicos, define o termo como

qualquer sequência de ação, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e/ou compreensão do texto impresso desempenha uma função... um evento de letramento apresenta certas regras de interação e exige competências interpretativas particulares por parte dos participantes. Alguns aspectos de leitura e/ou de escrita são exigidos de ao menos uma das partes, e certos tipos de eventos de fala são apropriados dentro de certos eventos de letramento.⁸

Ancorados nos trabalhos de Heath (1982) e de Street (1984; 1988), Barton e Hamilton (2000 [1998]) definem *eventos de letramento* como atividades em que a escrita assume um papel; episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por essas mesmas práticas. As *práticas de letramento*, por outro lado, são formas gerais de cultura, vivências que ancoram os usos da modalidade escrita e por meio das quais os indivíduos interagem durante suas vidas. Contudo, essas práticas, por envolverem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, não são unidades observáveis de comportamento.

Sob esse ponto de vista, as *práticas de letramento* instituem processos intrassubjetivos derivados de processos intersubjetivos, abarcando cognições compartilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais. Assim, as práticas são melhor compreendidas como vivências derivadas das relações entre indivíduos dentro de grupos e comunidades do que como um conjunto de propriedades presentes no universo individual.

É importante destacar que a distinção entre eventos e práticas de letramento é de ordem teórica, visto que são conceitos interligados. Street (2001, p. 11) afirma que “o conceito de *evento de letramento* dissociado do conceito de *prática de letramento* não ultrapassa o nível da descrição”, ou seja, o conceito de *evento de letramento* considerado isoladamente não permite revelar como os sentidos e os significados, produtos da situação e

⁸ No original: *Any action sequence, involving one or more persons, in which the production and/or comprehension of print plays a role... a literacy event has certain interactional rules and demands particular interpretive competencies on the part of participants. Some aspects of reading and/or writing are required by at least one party, and certain types of speech events are appropriate within certain literacy events.*

de suas características específicas, bem como das convenções e concepções de natureza cultural e social, são construídos. Sendo assim, é o conceito de *práticas de letramento* que leva à interpretação do *evento de letramento* para além de uma simples descrição.

Para esta pesquisa, ambos os conceitos – práticas e eventos de letramento – são importantes, já que as produções textuais que compõem o corpus para análise expressam modos (ou modelos) culturais de emprego do(s) letramento(s) associados ao letramento escolar. Nesse sentido, as produções dos participantes da pesquisa são práticas de letramento, na concepção de Barton (2000), que representam os modos ou meios como cada grupo se apropria dos usos do(s) letramento(s) em cada evento de letramento.

Os modelos de letramento autônomo e letramento ideológico são, posteriormente, em contextos cada vez mais particulares de usos da escrita, repensados por Street (1996; 2003) e também por Gee (1991).

1.1.3 Novos Estudos de Letramento e letramentos múltiplos

No processo de repensar os modelos de letramento autônomo e de letramento ideológico, Street (2003), declara que a noção de letramentos múltiplos já se fazia presente nas noções formuladas anteriormente de letramento autônomo e letramento ideológico, visto que já consideravam letramentos no plural. Citando obras anteriores (STREET, 1985; 1996) e autores como Gee (1991), Street afirma que os NEL embasam-se em uma nova tradição, guiada pelo modelo ideológico de letramento. Esse novo modo de pensar os letramentos, subentende o reconhecimento de múltiplos letramentos presentes em diferentes momentos, diferentes espaços e em relações de poder também diferenciadas, assim, a partir de uma abordagem etnográfica, identificando letramentos dominantes e letramentos marginalizados. O acentuado debate de teorias sociais sobre poder, identidade e intertextualidade, além de uma forte preocupação com a educação, formal e informal, e o desenvolvimento de propostas práticas para intervenções na educação regular constituem outra marcante característica dos NEL.

Com o principal objetivo de relacionar as experiências das crianças com os letramentos emergentes de seus meios culturais ao aprendizado escolar e à comutação das práticas de letramento necessárias em diferentes contextos, Hull e Schultz (2001), encontram-

se entre os primeiros pesquisadores a aplicar no campo educacional os propósitos e pesquisas dos NEL. Em seus estudos, as autoras construíram descrições fundamentais de eventos de letramento fora da escola e práticas desenvolvidas dentro dos NEL, direcionando o olhar para as relações entre o dentro e o fora do ambiente escolar, a fim de que os NEL não sejam interpretados como interessados apenas em letramentos locais e de resistência. Nesse contexto, o estudo promovido pelas autoras apontou uma divisão entre os letramentos do cotidiano das crianças fora da escola e os letramentos trabalhados na escola, separação que leva, em tese, ao não envolvimento dos alunos com as práticas escolares propostas e culmina na não aprendizagem dos conteúdos escolares. As pesquisadoras apontam também para a tensão no contexto escolar ao não envolver a vida prática dos alunos e ao abordar conhecimentos que sequer podem ser aplicados nas suas práticas cotidianas.

Humphrey (2009), fundamentando sua pesquisa em perspectivas teóricas sobre adolescentes e suas práticas de letramento, e baseando-se em autores como Bernstein (1990), Gee (2000; 2005), Vromen (2003) e Martin (2000; 2006), corrobora os apontamentos de Hull e Schultz (2001) e argumenta que os adolescentes contemporâneos envolvem-se em um amplo conjunto de práticas de letramento que nem sempre são reconhecidas por seus professores e que, por isso, há a necessidade de reconhecer e celebrar práticas de letramento associadas a uma participação bem-sucedida na aprendizagem além da escola. Para a autora, existe a necessidade de compreender tanto a relação dos jovens com a sociedade quanto as dimensões discursivas da participação dos adolescentes na esfera cívica, buscando explicitar os recursos semióticos cruciais para essa participação. Além disso, Humphrey (2009) chama a atenção para o fato de que muitos jovens são ativamente engajados em cidadania participativa, embora seus modos de engajamento sejam diferentes daqueles valorizados pelos adultos e, muitas vezes, desvalorizados por não se limitarem à manutenção do *status quo* institucionalizado.

A importância do contexto sociocultural mais amplo das práticas de letramento dos adolescentes é cada vez mais reconhecida na pesquisa sobre letramento, e pesquisadores da área advertem que, ao concentrar-se demais nas práticas de letramento escolar dos adolescentes, corre-se o risco de perder muito das “particularidades da vida letrada”⁹ (PHELPS, 1998, p.1) e pode-se excluir grupos particulares de alunos.

⁹ No original: *nuanced literate lives*.

Frente a esse contexto, um tema comum a esta pesquisa é a intenção de oferecer aos alunos a oportunidade de estabelecer conexões entre seu aprendizado escolar e outros domínios de sua vida e, para isso, desenvolver práticas pedagógicas que permitam o ensino explícito das convenções de linguagem adequadas para a produção de textos. Neste ínterim, o trabalho com dissertações que seguem o modelo da prova de produção textual do ENEM permite que os alunos envolvam-se criticamente com questões de interesse não apenas global, mas que, na maioria das vezes, permeiam seu cotidiano, demonstrando que os limites entre os domínios pessoal, acadêmico e público não são necessariamente impenetráveis, além de permitir o desenvolvimento de habilidades e competências consideradas necessárias para a participação cívica, tal como a consciência da importância da dimensão interpessoal do uso da linguagem em convencer o leitor a corroborar sua posição, mesmo que ele, no início, não partilhe do mesmo posicionamento. Nesse sentido, Elias (2016) chama a atenção para o fato de que o ato de argumentar “constitui o ato linguístico fundamental”, visto que é a partir dele que se busca a adesão do interlocutor, sem cancelar o diálogo e a subjetividade. Esse ato faz-se presente no dia a dia dos indivíduos, em situações que vão das mais simples, desde diálogos com amigos, por exemplo, durante os quais é necessário defender um posicionamento, até situações mais formais, como a produção textual exigida pelo ENEM e por outros vestibulares, nas quais se espera que o candidato desenvolva bem seus argumentos na escrita com atenção aos critérios de avaliação de cada exame.

1.1.4 Letramento cívico e letramento crítico

Esta capacidade de tornar explícitos recursos linguísticos e estabelecer conexões com importantes práticas de letramento da vida cotidiana está na base do trabalho com o letramento crítico, que, nas palavras de Jesus e Carbonieri (2016, p. 13), “observa a linguagem no seu processo social e cultural, ampliando o exercício da cidadania”. Janks (2016, p. 22) afirma que “a língua e a forma como ela é usada estão no centro do que significa *fazer* letramento crítico.[...] Quando nós a usamos, produzimos textos orais e escritos para outros inferirem os sentidos que procuramos elaborar”. Isso permite pensar que os textos não são neutros, ao contrário, são parciais tanto porque retratam apenas parte de uma história, quanto porque refletem o ponto de vista apenas do produtor do texto, ou seja, “os textos são situados e trabalham para posicionar seu público-leitor” (JANKS, 2016, p. 23).

Justamente por serem parciais, cabe aos produtores de textos, ao longo do processo de representação do mundo, realizar escolhas lexicogramaticais, decidir em que tempo e modo verbal empregarão os verbos, se estabelecerão ligações entre as sentenças ou se as deixarão separadas. De acordo com Janks (2016, p. 24), essas escolhas

sinalizam que os textos escritos e falados são construídos com base num leque de possíveis opções linguísticas. Algo que tenha sido construído pode ser igualmente desconstruído. Esse processo de desfazer e desconstruir o texto aumenta nossa consciência acerca das escolhas que o enunciador faz. Toda escolha situa, no primeiro plano, o que foi selecionado e esconde ou oculta aquilo que não o foi. Se focalizarmos as seleções, teremos oportunidade de observá-las e pensar sobre seus efeitos.

Halliday (1996, p. 346) afirma que o escritor/autor está presente nas características atitudinais do léxico, “em palavras que indicam 'o que eu aprovo/desaprovo'; e, mais perceptível, na rede de sistemas interpessoais que compõem a modalidade”¹⁰. Segundo o autor, em linguagem, modalidades – expressões de probabilidade, obrigação e afins – são o modo gramatical de expressar o julgamento do falante ou do escritor, sem tornar explícita a primeira pessoa do discurso (eu). Nesse sentido, por exemplo, quando um aluno apresenta como proposta de intervenção social, em sua redação, que “o governo deve disponibilizar psicólogos gratuitos em postos de saúde”¹¹, isso assume o significado “penso que o governo disponibilize psicólogos gratuitos em postos de saúde”. Modalidades, segundo Halliday (1996, p. 346), “nunca expressam o julgamento de terceiros. Elas podem ser apresentadas como despersonalizadas, ou objetivadas, especialmente na linguagem escrita, mas todas são, em última instância, manifestações do que 'eu penso’”¹².

De acordo com Halliday (1996), a condição para ser letrado é que haja o domínio da língua escrita, o que significa dizer que o indivíduo está efetivamente empregando os padrões lexicogramaticais associados ao texto escrito, seja consciente ou inconscientemente. Isso implica que ele pode entender e fazer uso dos escritos, diferenciá-los dos padrões típicos da linguagem falada, além de reconhecer suas funções e seu valor na cultura. Outra característica do ser letrado apontada pelo autor é a consciência da força ideológica dos registros escritos, em outras palavras, estar ciente de como a sociedade é construída a partir do discurso, ou ainda da dialética entre o discursivo e o material.

¹⁰ No original: *in words which signal 'what I approve / disapprove of'; and, most conspicuously, in the network of interpersonal system that make up modality.*

¹¹ Fonte: dados da pesquisa.

¹² No original: *Modalities never express the judgment of some third party. They may be presented as depersonalized, or objetified, especially in written language, but all are ultimately manifestations of what 'I think'.*

Nesse contexto, pode-se afirmar que as escolhas feitas pelos produtores de textos jamais são neutras. A depender da situação de comunicação, elas podem ser ora deliberadas, ora inconscientes. Assim, em situações planejadas de comunicação, como um discurso político ou uma peça publicitária, essas escolhas são cuidadosamente pensadas, levando-se em consideração os prováveis efeitos que serão produzidos. Já em situações nas quais o foco é aquilo que se tem a comunicar e não há tempo para ponderar todas as alternativas disponíveis, como quando se fala com alguém, é como se as opções se fizessem escolher, do contrário, a comunicação não seguiria a rapidez do fluxo conversacional. Essa situação faz com que “o senso comum de pensar sobre o mundo próprio de nossas comunidades se reflita na produção dos textos que criamos. Esses textos são socialmente construídos em nossa sociedade” (JANKS, 2016, p. 25). Nesse sentido, os textos podem ser designados como discursos, ou seja, vinculações feitas com valores, crenças e práticas sociais. Janks (2016) afirma ainda que tanto a decisão sobre quem tem o direito de falar e agir em diferentes situações, quanto a escolha de quem é ouvido quando fala ou se faz notar no curso de uma ação são afetadas pelas diferenças de identidade e poder. São essas mesmas diferenças que afetam as escolhas linguísticas adequadas ou inadequadas a cada situação, exercendo influências nas oportunidades e possibilidades de vida das pessoas.

Por outro lado, a autora defende que a língua pode também ser utilizada para desafiar os modos como as coisas são, já que as pessoas podem provocar mudanças ao trabalhar em conjunto e ao se recusar a consentir. Segundo Janks (2016), a criticidade e a preocupação com a política de significados é o que torna o letramento desafiador. A autora (JANKS, 2016, p. 31) cita a obra de Freire (1972) para afirmar que

desde o início, a alfabetização crítica era vista como uma forma de libertação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Se ele pudesse ensinar seus alunos adultos a reconhecer como seu mundo tinha sido construído e, ainda, se pudesse ajudá-los a ver que a maneira de nomear as coisas era opressiva, então, eles poderiam libertar-se, renomeando seu mundo. À luz dessa perspectiva, o ato de ler inclui a leitura sobre o mundo, a fim de mudá-lo. Assim, a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e igualdade está no centro da perspectiva do letramento crítico.

Os estudos de Cope e Kalantzis (1993) também apontam para essa questão, afirmando que parte do processo de desenvolvimento de um letramento crítico envolve o reconhecimento da diversidade de formação cultural e linguística dos estudantes, dessa forma, um ensino eficaz constitui-se no diálogo entre a cultura e os discursos da escola e dos alunos. Nesse contexto, é atribuído à escola o papel de tornar explícita a natureza do letramento, a fim de fornecer a grupos historicamente marginalizados de estudantes acesso à cultura letrada e a

modos letrados de pensar. Nesse sentido, Halliday (1996) declara que o valor de possuir algum conhecimento explícito da gramática da linguagem escrita é que viabiliza não apenas a análise de textos, mas serve como um recurso crítico que permite questionamentos tais como “Por que a gramática é organizada dessa forma? Por que a linguagem escrita evolui dessa maneira? Qual o seu lugar na construção do conhecimento, na manutenção de estruturas de poder burocráticas e tecnocráticas, no desenho e na prática da educação?” (HALLIDAY, 1996, p. 350)¹³. É possível, assim, explorar disjunções e seu potencial para criar novas combinações de significados.

Sob esse ângulo, da perspectiva do letramento crítico é importante que haja controle tanto da produção de textos quanto das tecnologias que a permitem, já que isso nos abre a possibilidade de

- escolher quais sentidos construir e, ao fazê-lo, agir sobre o mundo;
- reconhecer como estamos nos posicionando e a nossos leitores com as escolhas que fazemos quando escrevemos;
- ganhar compreensão da forma como são construídos os textos, bem como das possibilidades e limitações de diferentes modos de construção de sentidos;
- adquirir a experiência que nós precisamos para o *redesign*¹⁴ de nossos próprios textos e dos textos dos outros. (JANKS, 2016, p. 36)

De acordo com a autora, o *redesign* é um ato de transformação, além de ser importante para dar sentido à desconstrução tanto de textos quanto de práticas, já que é possível pensá-lo como um processo contínuo de transformação. Sob a perspectiva do letramento crítico, Janks (2016, p. 37) afirma que “cada *redesign* deve contribuir para criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros, em que a diferença seja vista como um recurso e em que todos tenham acesso aos bens sociais e às oportunidades”.

Não seria possível, portanto, considerar o trabalho, na escola, com as produções textuais que seguem o modelo ENEM como o *redesign* de uma prática? Essa questão surge a partir da consideração de que, em sala de aula, os professores de produção textual têm a possibilidade de se apropriar de um instrumento (a prova de redação do ENEM e suas características) e ressignificá-lo, talvez até de uma maneira que não tenha sido planejada pela instituição que criou o exame. Isso porque, tendo sido desenvolvido com o intuito de avaliar o

¹³ No original: *why is the grammar organized as it is? Why has written language evolved in this way? What is its place in the construction of knowledge, the maintenance of bureaucratic and technocratic power structures, the design and practice of education?*

¹⁴ Itálicos no original. Ao longo deste trabalho, optamos por utilizar o termo *redesign*, no original inglês, pois a tradução para redesenho ou reorganização pode comprometer seu sentido original e não apreender seu real significado.

desempenho dos estudantes que concluem o Ensino Médio e, posteriormente, também com a função de vestibular para admissão nas universidades federais, torna-se viável encarar esse instrumento como ferramenta que, no mínimo, favorece um posicionamento e uma reflexão acerca de problemas sociais apresentados pelas propostas de redação. Além disso, a cobrança de uma proposta de intervenção social para a questão apresentada no tema da produção é passível de ser considerada, ao menos, uma centelha na percepção de que os problemas existem e de que os jovens devem aprender a se posicionar acerca deles. Sendo assim, pode-se afirmar que este modelo de produção de texto favorece, nas salas de aula, práticas de letramento, se visto a partir dessa perspectiva.

Ainda pensando no contexto da sala de aula, uma aula crítica de produção textual é uma atividade durante a qual os professores convidam os alunos a se aprofundarem em interrogações de conhecimento em seus contextos globais. Shor (1999, p. 13) declara que

o letramento crítico é uma atividade que reconstrói e desenvolve TODAS as partes envolvidas, impulsionando professores e alunos, (...) e que a política dissidente é colocada em primeiro plano em um programa crítico de letramento, convidando às relações democráticas em sala de aula e à ação democrática fora dela (...) ¹⁵.

Essas orientações mútuas e dissidentes relacionadas ao letramento crítico trazem à tona o panorama de que, no processo de letramento crítico, todos os participantes devem ser, em alguma medida, respeitando-se as diferenças existentes entre eles, redeseñvolvidos como agentes sociais democráticos e críticos. O ensino crítico, portanto, não é unidirecional, não visa apenas ao desenvolvimento do aluno ou, nas palavras de Shor (1999, p. 13) “não é uma campanha paternal de professores inteligentes contra estudantes indefesos”¹⁶. Pode-se, pelo contrário, pensar em um processo conduzido e justificado pela mutualidade. Ao convidar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e a agir sobre os mais diversos assuntos, os professores também se desenvolvem como educadores críticos democráticos, que se tornam mais bem informados acerca das necessidades, condições, hábitos de fala e percepções dos alunos com os quais desenvolvem atividades. Além de aprender em processo como projetar um curso *para os alunos*, o professor crítico também pode aprender a projetar o curso *com os alunos*, promovendo um compartilhamento de saberes em sala de aula e desenvolvendo potencial para uma participação mais efetiva nas práticas tanto escolares quanto fora desse ambiente. Neste processo de aprendizado mútuo (aluno, professor) é desenvolvida a

¹⁵ No original: *critical literacy is an activity that reconstructs and develops ALL parties involved, pulling teachers forward as well as students(...), and that dissident politics is foregrounded in a critical literacy program, inviting democratic relations in class and democratic action outside class(...).*

¹⁶ No original: *It's not a paternal campaign of clever teachers against defenseless students.*

competência democrática do professor ao negociar o currículo e compartilhar saberes nas relações de sala de aula. É importante ressaltar que a ideia de desenvolvimento mútuo não é recente. Antes mesmo de se cunhar o termo *letramento*, Freire (1970, 1973) já apresentava em suas obras a noção de que a ética do desenvolvimento mútuo constrói os estudantes como autoridades, agentes e professores não-oficiais que educam o professor oficial ao mesmo tempo em que são educados uns pelos outros e pelo professor.

Como já apontava Freire (1970, 1973), considerar essa reciprocidade não significa pensar em permissividade. Em suas obras, o autor demonstrava acreditar em rigor, estrutura e contenção política na sociedade em geral. Para Freire, a educação crítica deveria ser um processo grupal em vez de individualista, mas estava longe de ser permissiva ou agnóstica. Alunos e professores não eram livres para fazer o que quisessem e quando quisessem, e o conhecimento conceitual do professor não era negado, mas sim colocado como um elemento necessário. Freire defendia que, para ser um educador crítico responsável, esperava-se que o professor fosse especialista e experiente, mesmas características esperadas de um professor com potencial para desenvolver atividades mais efetivas no processo de *letramento crítico*.

O desafio maior que se coloca frente ao professor no desenvolvimento desse processo é justamente o de se ajustar à prática dialógica, o de não deixar que aconteça a centralização do saber na sua figura, impedindo assim a mutualidade nesse processo e silenciando a agência estudantil. Esse desafio deriva da influência, tanto em professores quanto em alunos, de modelos escolares anteriores, majoritariamente unidirecionais e não-negociáveis. Freire (1973) já apontava que a dificuldade maior está na criação de uma nova atitude, a do diálogo, tão ausente no sistema educacional brasileiro, e que impede, ainda hoje, práticas escolares mais significativas e o engajamento em práticas sociais sem que se negue a experiência do senso comum. É preciso considerar que não existe autoridade universal do professor frente aos alunos, isso porque professores e alunos são diferentes, o que implica afirmar que o mesmo professor pode ter mais facilidade para compartilhar o saber em uma sala de aula e menos em outra, já que as classes não são iguais. Acerca disso, Shor (1999, p. 14) afirma que

as diferenças de identidade em uma sociedade desigual significam que os professores possuem autoridade desigual quando se dirigem aos alunos, e os alunos possuem autoridade desigual quando encontram um processo crítico. Consequentemente, enquanto todos os

professores precisam estabelecer e distribuir autoridade em salas de aula críticas, alguns têm uma vantagem distinta tanto em assumir o poder quanto em compartilhar.¹⁷

Essas diferenças apontadas por Shor podem interferir na ética mútua do letramento crítico e foram percebidas ao longo da Oficina de Produção Textual ENEM 2017, fonte para a geração dos dados desta pesquisa, que evidenciou a posição incômoda da professora pesquisadora de partilhar conhecimento com os alunos. Estes, muitas vezes, não sabiam como agir em uma situação de participação mais efetiva, já que estavam habituados a modelos unilaterais de utilização do conhecimento e a atividades centradas no professor. Tal cenário exige que, em alguns momentos da aula, o professor repense e reorganize suas atividades, visando alterar a postura passiva dos estudantes para uma maior participação e contribuição.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, no contexto escolar, a aula de produção textual pode se revelar um importante instrumental para a aprendizagem crítica. É importante lembrar que o discurso humano, a educação em particular e as práticas de letramento são forças que convergem para a criação do eu na sociedade, visto que a existência no mundo se dá de acordo com o modo como se aprende a pensar sobre a sociedade e sobre o papel do indivíduo nela, além, é claro, do fato de o pensamento humano, a linguagem e a ação nunca estarem totalmente sob controle singular (SHOR, 2009). A capacidade de agência humana, mesmo em configurações mais controladas, raramente é apagada por completo, já que as pessoas conseguem encontrar maneiras de lidar com esse controle, pressionar e, algumas vezes, até boicotar a autoridade. É possível apontar uma relação de proporcionalidade entre o falar e o agir criticamente, a fim de mudar o indivíduo e o mundo do qual faz parte, e o espaço aberto para a ação crítica, pois quanto maior for este, maior também será a capacidade de agir criticamente. Acerca disso, Shor (1999, p. 17) declara que

as aulas de escrita críticas testam o espaço aberto disponível em qualquer configuração para questionar o *status quo*. Como esses tipos de redação propõem alternativas à cultura dominante, as apostas são altas. Alguma indicação de quão alto é o interesse em fazer um ensino crítico pode ser visto na enorme atenção oficial dedicada às questões de leitura, escrita e cânone. Tanto controlar a administração e os testes direcionados à regulação do letramento tornam o uso da língua e a instrução pilares do *status quo*.¹⁸

¹⁷ No original: *...identity differences in an unequal society mean that teachers possess uneven authority when they address students and students possess uneven and unequal authority when they encounter a critical process. Consequently, while all teachers need to establish and distribute authority in critical classrooms, some are at a distinct advantage both in taking charge and in sharing power.*

¹⁸ No original: *Critical writing classes test the open space available in any setting for questioning the status quo. Because these kinds of writing classes propose alternatives to the dominant culture, the stakes are high. Some indication of just how high the stakes are in doing critical teaching can be seen in the enormous official attention*

Frente a esse cenário, as aulas de produção de texto merecem especial atenção, já que ao ensinar a escrita, ensina-se também uma versão do mundo e o lugar que os alunos ocupam nele. Portanto, uma aula que não promova o letramento crítico pode levar ao desenvolvimento de pessoas que ajudem a manter nas posições de poder aqueles que já as ocupam. Dessa forma, o trabalho dos professores, compreendendo o currículo como um dispositivo para encorajar a formação de sujeitos, que, ao direcionar quais matérias serão estudadas e em qual ordem compromete o desenvolvimento de uma consciência crítica, deve ser o de promover a interrogação dos sentidos-comuns, tanto culturais quanto políticos; a recusa a repetir explicações clichês para temas como pobreza, racismo, sexismo, homofobia, dentre tantos outros que permeiam a vida dos alunos; a exploração e a incorporação de conflitos durante as aulas; a crítica às desigualdades institucionais, especialmente no contexto imediato da sala de aula, mas também nas instituições que desempenham um papel importante na vida dos estudantes; além de demonstrar práticas de resistência bem-sucedidas cujo objetivo seja reduzir a violência da desigualdade (SHOR, 1999.)

Ao escrever, espera-se que os indivíduos tornem-se ativos, e toda ação envolve desenvolvimento e agência de algum tipo, todavia, nem toda agência ou desenvolvimento é crítico. A agência e a escrita são posições autoconscientes de questionar o *status quo* e imaginar arranjos para si e a sociedade (SHOR, 1999).

Diferentemente da definição de escrita como um processo de comunicação que utiliza um sistema gráfico convencional para transmitir uma mensagem ao leitor, defendida por alguns teóricos, Phelps (1988) reconhece a escrita como uma atividade cultural rica, não como um conjunto de habilidades básicas, mas com potencial para provocar a reflexão e, especialmente, a criticidade. Cooper e Holtzman (1989, xii), refletindo os argumentos de Street (1984) de que todo uso da linguagem é socialmente situado, propuseram que “a escrita é uma forma de ação social. É parte do modo pelo qual algumas pessoas vivem no mundo. Assim, quando pensamos em escrever, devemos também pensar sobre a maneira como as pessoas vivem no mundo”.¹⁹ As práticas de letramento crítico desenvolvidas nas aulas de produção textual pedem, portanto, que os alunos adotem posturas críticas em relação aos usos

devoted to questions of reading, writing, and the canon. So much controlling administration and testing directed to regulating literacy makes language use and instruction into pillars of the status quo.

¹⁹ No original: *Writing is a form of social action. It is part of the way in which some people live in the world. Thus, when thinking about writing, we must also think about the way that people live in the world.*

de suas próprias linguagens, bem como aos discursos que dominam a escola e a sociedade, como os principais meios de comunicação.

Freire (1987) afirma que aprender a língua dominante está relacionado à sobrevivência na luta para a transformação da sociedade, já que ela tem estreita relação com a questão política do poder. De acordo com o autor, esse domínio serve também para lutar pela transformação de uma sociedade injusta e cruel onde os grupos subordinados são rejeitados, insultados e humilhados. A partir desse ponto de vista, Freire fundamenta a ideologia e a educação como instrumentos para a mudança da sociedade, posições ativistas típicas do letramento crítico.

Corroborando o ponto de vista defendido por Freire, Halliday (1996) declara que ser letrado significa ser capaz de participar efetivamente de processos sociais, trabalhando com a linguagem escrita. Hasan (1996) denomina isso “letramento de reflexão”²⁰ e abrange, dentro deste conceito, a capacidade de compreender como os sistemas de valor e os padrões de poder e prestígio são construídos e mantidos na linguagem, tipicamente em variedades de linguagem escrita e, a partir disso, fazer uso dessa compreensão para provocar mudanças sociais ou mesmo resistir às mudanças que são socialmente divisivas.

Ancorado principalmente nos estudos de Freire, Menezes de Souza (2011, p. 130) chama a atenção para a “necessidade de preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie” como objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado a partir do letramento crítico. O autor retoma de Freire (2005) os conceitos de *consciência ingênua* – relacionada a um modo ingênuo de ler o mundo, baseando-se no senso comum e tomando os significados como naturais e incontestáveis – e de *consciência crítica* – produto de reflexão crítica, mais relacionada a um saber analítico e rigoroso – defendendo práticas pedagógicas que afastem leituras ingênuas do mundo, a fim de desenvolver “leituras mais críticas calcadas na importância de *aprender a escutar/ouvir*”²¹ (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130). Para Menezes de Souza (2011), o papel do letramento crítico seria o de desenvolver a percepção e o entendimento de que o mundo e a palavra do aluno originam-se na coletividade socio-histórica na qual nasce e a qual pertence, e isso só pode ser percebido quando o aluno aprende, ao longo do processo educacional, a *escutar*. Nesse sentido, ao trabalhar propostas de redação a partir do modelo cobrado pelo ENEM, pode-se construir práticas de letramento

²⁰ No original: *reflection literacy*.

²¹ Itálicos no original.

que objetivem promover a percepção dos valores e significados dos estudantes, ou, nas palavras de Menezes de Souza (2011), a percepção do mundo e da palavra dos alunos, a partir da discussão de temas que abordem problemas do coletivo ao qual pertence o estudante. E o entendimento pode ser percebido a partir da apresentação das propostas de intervenção social, já que, para apresentá-las, é preciso que o aluno assuma uma postura crítica frente à questão apresentada e compreenda toda a sua complexidade.

A partir desse cenário, Menezes de Souza (2011, p. 131) defende uma redefinição de letramento crítico. Segundo o autor, “já não basta entender o letramento crítico como um processo de *revelar* ou *desvelar* as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto” é preciso considerar a complexidade do processo e reconhecer que tanto autor quanto leitor influenciam e contribuem para a construção e a leitura do texto. Sendo assim, tanto a leitura quanto a escrita são atos de produção de textos, portanto, “tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132), que têm origem nas coletividades às quais se pertence. Vale lembrar, nas palavras de Menezes de Souza (2011, p. 135) que

a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social e coletivo.

Por essa razão, há uma limitação na multiplicidade de interpretações ou produções de significação, impedindo que cada autor/leitor defenda exclusivamente sua perspectiva individual.

Menezes de Souza (2011, p. 138) aponta que “esse enfoque crítico nas condições complexas de produção de significação de ambos os lados [autor/leitor] pode ajudar a entender a complexidade do conflito em questão e a impossibilidade de eliminar as diferenças – e portanto os conflitos – de ambos os lados”. Isso implica a importância do processo de *escutar* tanto o outro quanto a própria leitura que se faz do outro para a percepção de que é inútil buscar a imposição, a dominação, o silenciamento ou mesmo a redução da diferenciação do outro, todavia, deve-se procurar formas de interação nas quais os confrontos se realizem de modo cuidadoso e crítico.

Também focando na participação do indivíduo sobre o mundo através de seu reconhecimento enquanto agente social, capaz de atuar nos processos políticos e sociais e

desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva na participação cidadã, alguns autores passaram a utilizar o termo *letramento cívico*. Santos (2008), por exemplo, aponta que o letramento cívico relaciona-se aos direitos e deveres do cidadão, como o, ao mesmo tempo direito e dever, de participar da vida em sociedade, contribuindo para a defesa de certos valores e práticas fundamentais para a vida coletiva. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2011), o letramento cívico leva ao fortalecimento dos indivíduos através dos reflexos que os usos sociais da escrita pode lhes oferecer no sentido de ampliar sua capacidade de agir para garantir os direitos civis. Isso significa ter desenvolvida a capacidade de fazer uso de um conjunto de valores éticos a fim de promover uma transformação social através do exercício da cidadania.

Sob o ponto de vista desta pesquisa, a definição de letramento cívico apresentada por esses autores pode ser sinônimo de letramento crítico e, visto que este fora cunhado antes e se trata de um conceito mais amplo, decidiu-se pelo emprego do adjetivo crítico ao cívico. Menezes (2018)²², importante pesquisadora brasileira na área de estudos do letramento, em uma página de rede social, levanta a questão da pertinência da adjetivação de letramento. Em um *post* bem humorado em sua página no *Facebook* a autora publica: “#ProntoFalei: chega de qualificar letramento. Letramento não precisa de adjetivo.”, revelando, em resposta a comentários que foram publicados por seus seguidores, seu incômodo com o excesso de adjetivos com o qual se depara nos artigos que recebe para leitura. Segundo a autora (MENEZES, 2018), “Para mim é um barateamento do termo. Eu não preciso criar o termo letramento peludal para defender que a escola tenha sensibilidade com a causa animal e que promova a leitura e a produção de textos sobre o tema para que os alunos reflitam criticamente sobre isso”.

A colocação de Menezes (2018) acerca do “barateamento” do termo letramento a partir do excesso de adjetivos a ele associados encontra respaldo na definição apresentada por Halliday (1996) de que ser letrado significa ter domínio de uma língua escrita, *operando em contextos complexos e múltiplos*, e desenvolvendo a consciência da força ideológica que perpassa os registros escritos. A condição de que para ser letrado é necessário (1) dominar uma língua escrita e (2) operar em *contextos complexos e múltiplos*, sob o ponto de vista desta pesquisa, já demonstra ser desnecessária a atribuição de tantos qualificadores.

²²Disponível em: <https://www.facebook.com/vera.menezes1/posts/10216676238362487>. Publicado em 10 de maio de 2018. Acesso em 18 de junho de 2018.

Todavia, pode-se compreender que a crítica realizada por Menezes (2018) refere-se aos adjetivos que situam as práticas de letramento em contextos específicos de produção (escolar, literário, poético, culinário, etc.) e não ao adjetivo crítico, visto que este pode ser compreendido como uma complementação à definição de letramento proposta por Halliday, já que, além de desenvolver a consciência da força ideológica, conforme indicado pelo autor, o termo crítico implica a análise das relações entre textos, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Nesse sentido, a partir do domínio da língua escrita (letramento) tem-se, também, um novo modo de olhar para os textos escritos, visuais, verbais e multimodais, que questiona e desafia atitudes, valores e crenças que se encontram num nível mais profundo da tessitura textual (crítico). Por essa razão, nesta pesquisa, opta-se pelo uso do termo letramento crítico.

Retomando a proposta de Menezes de Souza (2011) de redefinição de letramento crítico com enfoque no contexto e na construção do conhecimento por meio de um entendimento da linguagem na produção de significação (leitura-escrita; autor/leitor), além da definição de letramento como prática social mediada pela leitura e pela escrita (SOARES, 2017), é possível pensar que, uma vez bem desenvolvidas pela escola, as práticas de letramento se darão em qualquer contexto, sem a necessidade de criar um novo adjetivo para cada um deles.

Frente à noção de que o uso da língua é crucial para as práticas de letramento, é viável, neste momento, apresentar a proposta de trabalho linguístico que sustenta o desenvolvimento desta pesquisa: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

1.2 A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL DE LINGUAGEM

A opção por uma abordagem funcionalista para analisar as produções textuais dos alunos participantes desta pesquisa deve-se ao fato de que a proposta de Halliday (1994), Halliday e Hasan (1989), Halliday e Matthiessen (2004) e Eggins (1994; 2004) de que a linguagem, em termos gerais, é fruto das interações envolvidas em um universo no qual estão combinados contexto, forma e função, propicia o desenvolvimento de práticas de letramento capazes de promover a participação efetiva dos alunos em processos sociais tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, denominado, na seção anterior, letramento crítico.

A abordagem teórica da LSF defende dois princípios orientadores para a compreensão dos usos que os participantes fazem da linguagem com a finalidade de satisfazer propósitos de ordem social e cultural: os princípios *sistêmico* e *funcional*. Segundo Halliday (1994), a ordem sistêmica da gramática vem da compreensão da linguagem como um sistema de escolhas do qual o falante dispõe para produzir significados nos contextos de comunicação que melhor atendam suas necessidades comunicativas; enquanto o princípio da funcionalidade deriva da ideia de que a linguagem é produto concreto das interações entre os participantes. Nesse sentido, a LSF analisa textos “como produto de relações entre língua, linguagem e seu contexto: inseridos em contextos socioculturais diversos, os falantes / escritores utilizam a língua para construir significados e atingir objetivos” (VIAN JR., 2014, p. 423). Eggins (2004) chama a atenção ainda para o prisma sistêmico-funcional através do qual a linguagem é vista como:

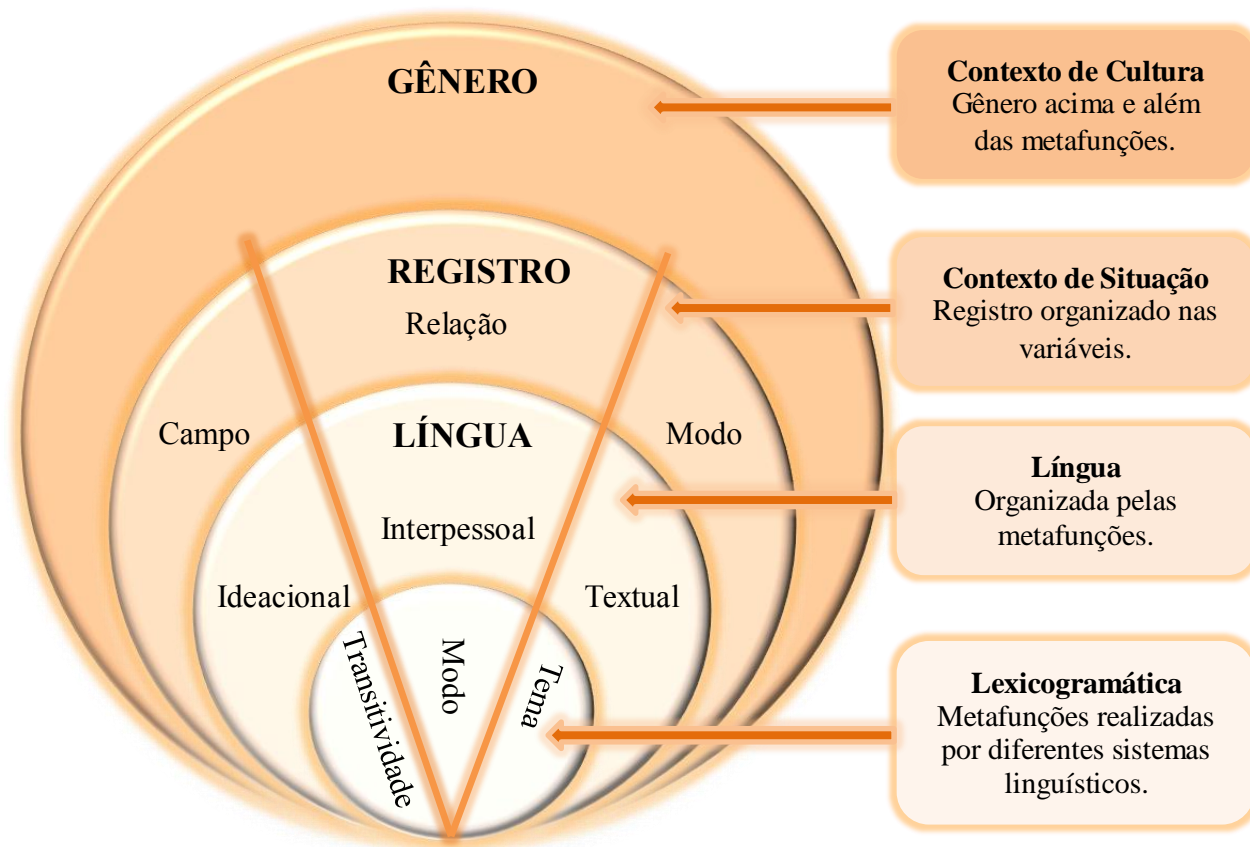
1. funcional, pois é utilizada pelo ser humano para satisfazer fins comunicativos na interação;
2. elemento que permite a realização de diferentes significados;
3. aspecto influenciado pelo contexto social e cultural nos quais os significados são trocados;
4. processo de construção de significados a partir de escolhas.

A partir destes quatro pontos definidos por Eggins (2004, p.3), é possível considerar que o propósito da abordagem da LSF é o de considerar a linguagem em seu aspecto funcional, semântico, bem como contextual e semiótico. A partir de uma perspectiva sociossemiótica, a linguagem é definida pela LSF como um potencial de significados que se relacionam simultaneamente e que busca investigar o modo como os indivíduos usam e estruturam a linguagem em diferentes contextos. Assim sendo, independentemente da origem dos textos e do gênero discursivo a que pertençam, os objetos de estudo da LSF partem da produção do discurso tanto oral quanto escrito, ou seja, de textos autênticos produzidos em situações de uso da língua.

A influência mútua que os participantes das práticas sociais apresentam com a finalidade de delimitar questões de ordem social, política e cultural impactam nas dimensões de produção dos gêneros, sejam eles textuais ou discursivos. Dessa forma, na abordagem teórica da LSF, a linguagem está imbricada em um processo de trocas relacionais com o contexto e o texto. À vista disso, Halliday e Hasan (1989, p. 4) preocupam-se também com o

relacionamento instituído entre a linguagem e o social, visto que consideram a linguagem como parte de um complexo sistema social. Dessa relação que se processa em uma realidade concreta da língua, o contexto precede o texto (HALLIDAY; HASAN, 1989), no qual se inserem os domínios do *contexto de cultura* e do *contexto de situação*. Essa inter-relação entre o gênero, o registro e a língua pode ser observada na Figura 1, adaptada de Vian Jr. (2001, p. 157).

Figura 1 - Inter-relação entre Gênero, Registro e Língua



Fonte: Adaptado de Vian Jr. (2001, p. 157)

A Figura 1, adaptada de Vian Jr. (2001, p.157), ilustra a representação da organização da linguagem sob os parâmetros da LSF. Nela, há quatro estratos interconectados, destacando a mútua interferência entre a *gramática* do sistema linguístico, responsável por três *metafunções da linguagem*; o *contexto de situação*, realizado por três variáveis de *registro*; e o *contexto de cultura*, onde circulam *gêneros*. Os estratos

desencadeiam enfoques analíticos diferentes a partir das categorias propostas de análise linguística, as quais proporcionam maior abstração analítica na medida em que o enfoque recai sobre estratos mais externos da representação. É importante apontar que a aparente rigidez na delimitação das fronteiras entre estratos é justificada para fins didáticos, já que, nas práticas efetivas de linguagem, essas bordas desaparecem.

Vian Jr. (2001) esclarece, a partir da Figura 1, que os níveis do sistema linguístico – o gênero, o registro, a língua e a lexicogramática – constituem um todo significativo para que se possa compreender o uso da linguagem em dadas práticas sociais. No estrato mais externo dos representados na Figura 1, encontra-se o *contexto de cultura* (gênero), informando os textos que, por sua vez, são produtos dos sistemas linguísticos postos em funcionamento por diferentes situações interativas. Apesar de sua significativa abstração, é possível afirmar que esse contexto é responsável por construções sociais mais amplas, que podem envolver, dentre outros, ideologias, práticas e saberes produzidos em culturas específicas. O *contexto de cultura* está relacionado diretamente às variáveis do *contexto de situação* (registro), apresentado no estrato intermediário entre o contexto de cultura e a língua na Figura 1 (p. 30).

O *contexto de situação* é o identificador da situação interativa, sempre única, imediatamente instaurada. O foco desse contexto está na análise da materialidade linguística por meio das três *metafunções da linguagem*. Essas metafunções são realizadas por diferentes sistemas linguísticos. As escolhas linguísticas, quando comparadas ao contexto de cultura, são mais dinâmicas no contexto de situação, visto que cada texto resulta em escolhas pontuais no sistema da língua, mesmo que tais escolhas sejam influenciadas pelo contexto de cultura. Gouveia (2009, p. 114) esclarece que “um texto ocorre sempre em dois contextos, um dentro do outro: o *contexto de situação* e o *contexto de cultura*”.

É possível observar, na interação instaurada no contexto de situação, mais diretamente o conteúdo da ação social (*campo*), o envolvimento dos participantes (*relação*) e a forma de organização da língua (*modo*). Estes aspectos contextuais correspondem às variáveis de registro do texto. Categoria de base semântico-discursiva, o *registro* configura sentidos característicos de situações interativas pontuais. Halliday (1989, p. 41) afirma que os constituintes dos diferentes níveis de análise linguística (grafo-fonológico, lexicogramatical) funcionam como índices para os sentidos construídos no contexto interativo imediato, envolvendo as situações instauradas de produção e de recepção textual.

Cabe ressaltar que cada uma das variáveis de registro é realizada por significados (EGGINS, 2004, p. 11) que ocorrem simultaneamente no plano das relações humanas, as três metafunções da linguagem, denominadas *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual*, materializadas na superfície textual. Nesse sentido, a variável Campo está associada ao nível linguístico e constitui-se como a Metafunção Ideacional – referente às representações de mundo refletidas e caracterizadas no discurso e estabelecidas no Sistema de Transitividade. A variável Relações, também relacionada à língua, realiza o significado pela Metafunção Interpessoal – referente à maneira pela qual os participantes escolhem as marcas linguísticas que os definem como participantes nas trocas e relações, sendo estabelecida no Sistema de Modo; e o Modo é associado à Metafunção Textual – referente ao fluxo e à organização da mensagem, que é estabelecida no Sistema de Tema.

A discussão conceitual apresentada pode ser melhor sintetizada no Quadro 1, elaborado a partir de Halliday (1994), Eggins (2004), e Halliday e Matthiessen (2014):

Quadro 1 - Síntese conceitual

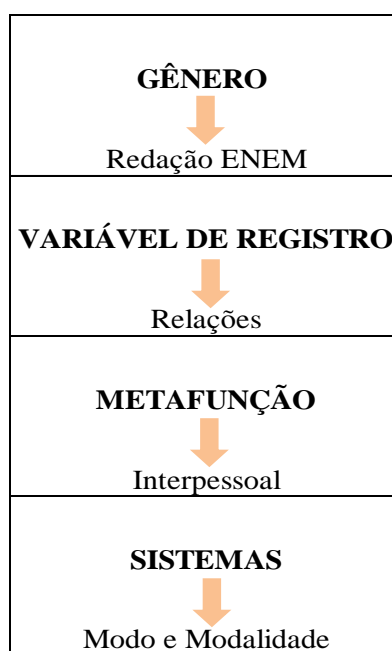
	GÊNERO		
	REGISTRO		
	Campo	Relação	Modo
Definição	Atividade social / semiótica realizada por participantes do contexto.	Papel exercido pelos participantes nas relações sociais contextualizadas.	Tipo de linguagem e o papel por ela exercido no contexto.
	METAFUNÇÃO		
	Ideacional	Interpessoal	Textual
	Constrói experiência. Recurso que permite a construção, por meio de significados, da experiência do mundo.	Instaura a relação. A língua é organizada como um recurso capaz de materializar papéis e relações entre falante/escritor e ouvinte/leitor.	Organiza o discurso. Modo de apresentação dos significados ideacionais e interpessoais como informação compartilhada pelos interactantes no contexto corrente.
	SISTEMA		
	Transitividade	Modo	Tema

Fonte: Elaborado pela autora com base em Halliday (1994), Eggins (2004), e Halliday e Matthiessen (2014)

As relações do contexto de situação (Registro) são sintetizadas no Quadro 1, do nível semântico-discursivo e lexicogramatical. É possível visualizar que a variável Campo relaciona-se com a Metafunção Ideacional, por sua vez sistematizada na Transitividade. Em seguida, tem-se a variável Relações, refletida nas escolhas linguísticas pela Metafunção Interpessoal, assim sistematizada no Modo. Por fim, a variável Modo, referente à organização da mensagem pela Metafunção Textual, que é sistematizada no Tema.

Vale ressaltar que o objeto desta pesquisa está inter-relacionado à variável Relações, por sua vez associada à Metafunção Interpessoal. Assim sendo, a intenção é direcionar o foco da análise para as relações que os alunos, em preparação para o ENEM, estabelecem com suas produções textuais, definidas por meio de escolhas lexicais (os verbos modais) ao apresentarem as propostas de intervenção social solicitadas pelas propostas de redação que seguem o modelo do referido exame. Observa-se que o panorama de discussão da LSF é válido para aplicar a análise das produções textuais dos alunos participantes da Oficina de Produção Textual nas relações que podem representar tomadas de posições de ideias acerca dos temas apresentados. No Quadro 2 é possível visualizar os recorte teórico aplicado à análise do *corpus*.

Quadro 2 - Relação teoria x corpus



Fonte: Elaborado pela autora

Na perspectiva da LSF desenvolvida por Halliday (1994), a organização das línguas dá-se no sistema de troca de significados. Esses componentes serão explicitados nas subseções seguintes. A discussão, para tal, terá como foco a Metafunção Interpessoal, já que ela apresenta subsídios teóricos suficientes para o processo de análise no nível lexicogramatical (verbos modais). Neste viés, será possível identificar os tipos de escolhas lexicais que conduzem os alunos participantes da Oficina de Produção Textual ao produzirem seus textos.

1.2.1 As metafunções

A linguagem, de acordo com a perspectiva da LSF, desenvolveu-se com o principal propósito de satisfazer as necessidades de comunicação humana, em outras palavras, o propósito de tornar possível ao homem a produção e a troca de significados. Segundo Halliday e Hasan (1989), os significados da língua não podem ser vistos como formas separáveis, no sentido de que os segmentos de uma oração constituintes do texto em particular não podem ser dissociados. É possível, portanto, a partir dessa abordagem, compreender a densa relação dos significados como um todo, que funciona simultaneamente partindo de vários ângulos. Neste sentido, os autores propõem a multifuncionalidade de todo uso da língua.

Como já abordado na seção anterior, a linguagem, nas práticas comunicativas, desempenha simultaneamente três metafunções básicas: a produção de significados ideacionais, interpessoais e textuais. Halliday (1978) pontua que essas metafunções interagem na construção do texto conferindo-lhe um caráter multifuncional. Ainda de acordo com o autor, essas metafunções refletem-se na estrutura da oração e se relacionam diretamente com a lexicogramática de uma língua. É a partir das necessidades da situação, das características do contexto de situação, que as metafunções se realizam.

(i) Metafunção Ideacional

Na perspectiva da LSF, a realização do significado ocorre dentro da oração. Eggins (2004, p. 206) afirma que o significado ideacional é expresso gramaticalmente pelo sistema de Transitividade. Estão envolvidos na configuração desse processo os participantes que realizam as representações de ideias e experiências. Assim, a Metafunção Ideacional distingue-se em dois componentes, o *experencial* – opções dentro de um sistema de transitividade – e o *lógico* – relacionado às inter-relações das orações que estão amparadas pelos processos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

O componente experiencial manifesta o conhecimento de mundo do autor no texto, o conhecimento das ideias. Nesse sentido, a metafunção ideacional da lexicogramática organiza as ideias do indivíduo e as representa. As representações dos significados ideacionais estão envolvidas, sempre, com os construtos sociais e culturais, e são realizadas por um sistema gramatical. Assim, a linguagem reflete a visão de mundo do participante da interação como um construto de acontecimentos (Processos) que envolvem entidades (Participantes) com um pano de fundo de detalhes de tempo, lugar, modo, etc. (Circunstâncias). Portanto, os grupos verbais, nominais e preposicionais são os constituintes das orações respectivamente aos Processos, Participantes e Circunstâncias.

Halliday e Matthiessen (2004, p. 170-172) descrevem seis tipos de processos: *Material*, *Comportamental*, *Mental*, *Verbal*, *Relacional* e *Existencial*. Os processos são representados por verbos ou grupos verbais correspondentes às ações dos participantes. De acordo com os autores, na oração, o processo ocupa a posição central, circundada pelos participantes responsáveis por ações que os afetam. Já os elementos circunstanciais acrescentam informações periféricas, que não estão diretamente envolvidas no processo. Na perspectiva da LSF, a dimensão ideacional do significado permite ao leitor levantar questões sobre quem está agindo, que tipos de ações estão sendo empreendidas e *quem* ou o *que* está de acordo.

(ii) Metafunção Textual

A metafunção textual ocupa-se da organização das dimensões dos significados ideacionais e experienciais. Eggins (2004, p. 298) aponta que “este é o nível de organização da oração que permite que esta seja condicionada em formas, pelas quais seja possível transmitir a mensagem dada a finalidade e o seu contexto”.²³ Esta metafunção está relacionada ao significado que é realizado por decisões que o falante/escritor toma com relação à distribuição da informação. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), a metafunção textual permite discernir a oração como uma mensagem que estrutura os significados de representação do mundo e das trocas relacionais nas relações sociais entre falante/ouvinte e escritor/leitor. Esta organização dos significados permite um caráter coeso e coerente para a constituição do texto. Dessa forma, a metafunção textual é organizada a partir das escolhas linguísticas disponíveis para a construção do texto. Portanto, a estrutura temática dessa metafunção contribui para a manutenção do fluxo de informação no texto. A oração, assim, concebida como uma unidade na qual os significados de diferentes tipos são combinados, é organizada em torno da estrutura Tema/Rema.

O elemento Tema é o ponto de partida da mensagem que orienta e situa a oração dentro do contexto. No Tema, ao falar ou escrever uma mensagem sinaliza-se que um componente temático é posicionado na parte inicial da oração. Desse modo, sendo o primeiro constituinte da oração, todo o restante da oração denomina-se Rema. O Rema é a parte complementar para que o Tema constitua espaço na realização da construção da mensagem no nível oracional.

(iii) Metafunção Interpessoal

Como já mencionado anteriormente, no sistema da língua, a oração abarca os significados da representação das experiências de mundo dos falantes, da relevância do contexto na organização da mensagem e das trocas dialógicas entre falante/ouvinte e escritor/leitor no evento comunicativo. Este último significado é denominado Metafunção

²³ No original: This is the level of organization of the clause which enables the clause to be packaged in ways which make it effective given its purpose and its context.

Interpessoal. Essa metafunção permite ao falante/escritor participar do evento da fala fazendo com que ele crie e mantenha relações sociais. É através dela que os falantes/escritores expressam suas opiniões, julgamentos e atitudes. Esta metafunção é interacional e pessoal, e constitui um componente da linguagem que serve para organizar e expressar tanto o mundo interno como o mundo externo do indivíduo. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 106), na Metafunção Interpessoal “o falante adota para si um papel de fala específico e, ao fazer isso atribui ao ouvinte um papel de fala complementar que deseja que este adote em seu turno.”²⁴

No processo de interação, os participantes fazem uso de diferentes papéis de fala²⁵. Os papéis de fala fundamentais nas trocas são: *dar* e *demandar*, em ambos o falante fornece alguma coisa ao ouvinte (informação) ou requer algo. Halliday e Matthiessen (2004, p. 107), apontam que essas categorias envolvem noções complexas em que *fornecer* significa *convidar a receber* e *demandar* significa *convidar a fornecer*. Os autores afirmam que o falante não só faz algo para si, como também requer algo do ouvinte. Outra distinção entre *fornecer* e *demandar* relaciona-se à natureza do que está sendo trocado: bens e serviços ou informações. Essas duas variáveis definem as quatro funções discursivas primárias: oferta, comando, declaração e pergunta.

O Quadro 3, adaptado e traduzido de Halliday e Matthiessen (2004, p. 107), sintetiza como a oração está sistematizada nas trocas interacionais.

Quadro 3 - Papéis de fala e mercadorias na interação

PAPÉIS DE FALA	TIPOS DE TROCA	
	Bens e serviços	Informação
Fornecer	oferta	declaração
Demandar	comando	pergunta

Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen, 2004, p. 107.

²⁴ No original: (...) *the speaker adopts to himself a particular speech role, and in so doing assigns to the listener a complementary speech role which he wishes him to adopt in his turn.*

²⁵ No original: *Speech roles* (HALIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 107).

O Quadro 3 distingue basicamente os atos de fala como interações que permeiam a função discursiva de *fornecer* ou *demandar*, sugerem as trocas de *bens e serviços* e *informações*. Dessa forma, quando a língua é usada para trocar informações, a oração assumirá a função semântica de proposição. Já para a troca de bens e serviços, a função semântica da oração será de proposta.

Na perspectiva funcional, Halliday (1994) define que a Metafunção Interpessoal estabelece os papéis de fala, ao passo que envolve as relações sociais relativas à função da oração no diálogo. No cotidiano, os papéis de fala são generalizáveis. O falante estabelece uma relação dialógica com seu ouvinte, sendo assim, essas trocas distinguem-se naturalmente pela dualidade que exercem na produção do discurso e, assim, moldam as informações e bens e serviços presentes nas relações sociais.

Segundo o autor, quando a linguagem é usada para trocar informações, a oração toma forma de proposição, possui função semântica de proposição, ou seja, algo que pode ser argumentado, afirmado, negado, questionado, aceito, etc. Contudo, o termo proposição não pode se referir a todas as funções da oração em um evento interativo, pois excluiria troca de bens e serviços, já que não podem ser afirmados, negados, cabendo ao leitor escolhas relativamente limitadas, assim, possuem uma função semântica de proposta, que pode ser uma ordem ou uma oferta.

A partir da observação da organização da variável Relações, é possível afirmar que a metafunção interpessoal operacionaliza-se no nível lexicogramatical da língua pelo sistema de Modo, os modos declarativo, interrogativo e imperativo terão relação direta, por exemplo, com as oscilações existentes nas trocas interativas de papéis de fala, durante uma argumentação.

Nesse sentido, as proposições que se referem às trocas de informação dão-se de forma declarativa ou interrogativa; enquanto as propostas correspondem à troca de bens e serviços e, assim, realizam-se por meio dos modos interrogativo e imperativo, em oferta e comando. Cabe, portanto, ao ouvinte/leitor aceitar ou recusar o comando que lhe foi dado, tendo em vista uma ação em andamento.

Basicamente, a Metafunção Interpessoal é organizada em dois blocos: o *Modo oracional*, componente que carrega o argumento da oração e consiste em duas partes: **Sujeito** (grupo nominal), e **Operador finito** (grupo verbal); e o *Resíduo*.

O **Sujeito** é a parte constituinte do *Modo oracional* que carrega o significado interpessoal da oração. De acordo com Thompson (2004), é nele que se sustenta a validade da proposição, dependendo da maneira como o autor se posiciona na interação ao expressar a mensagem.

Já o **Operador finito** tem a função de encerrar e validar a ideia expressa na proposição. Três tipos básicos de significados podem ser expressos em termos de polaridade, tempo e modalidade. São esses elementos básicos que oferecem ao participante do discurso o estabelecimento do domínio argumentativo na oração para assim reelecioná-lo ao contexto do evento comunicativo.

Modo oracional e *Resíduo* estão internamente associados. Esse sistema apresenta elementos funcionais como: o Predicador, o Complemento e os Adjuntos. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 121), o Predicador ocorre na maioria das orações e é realizado pelos grupos verbais. O Complemento é considerado parte interna do *Resíduo*, sendo realizado lexicalmente pelo grupo nominal. Por fim, os Adjuntos são realizados por sintagmas preposicionais ou grupos adverbiais que contribuem para complementar o argumento da oração.

O exemplo (1), apresentado no Quadro 4, extraído do *corpus* desta pesquisa, ilustra a ocorrência da Metafunção Interpessoal:

Quadro 4 - Metafunção Interpessoal no corpus

...o governo federal	deve	promover	a formação universitária de médicos especialistas em geriatria	o mais rápido possível...
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento	Adjunto
MODO		RESÍDUO		

Fonte: *Corpus* da pesquisa (T1CC2SA)

Como se pode depreender do exemplo, por meio dos elementos da oração, a partir da perspectiva da Metafunção Interpessoal, é possível observar a relação do sujeito com o que expressa e este é o elemento que se pretende observar no *corpus*: as escolhas feitas pelos alunos, produtores de textos, em suas redações e a forma como se comprometem com seu discurso.

Embora a modalidade seja o sistema gramatical subjacente à Metafunção Interpessoal, optou-se por apresentar suas características e mecanismos em uma seção distinta, como forma de deixar explícitos os elementos que serão utilizados na análise. Ressalta-se, no entanto, que as três metafunções ocorrem simultaneamente no uso da língua. A distinção será feita apenas para fins de organização e exposição da teoria neste capítulo e retomada dos elementos no capítulo de análise, por ser o aspecto que guia a análise dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

1.3 MODALIDADE – MODALIZAÇÃO E MODULAÇÃO²⁶

A modalidade é uma parte constituinte do **Finito** na oração. Trata-se de um construto gramatical que faz parte do sistema de MODO, subjacente à Metafunção Interpessoal. O conceito de modalidade é diverso e está relacionado à maneira como o falante produz a mensagem para exprimir significados de probabilidade, credibilidade, certeza, etc. De acordo com Halliday (1992) a modalidade é como uma permissão ao falante de interferir e assumir um ponto de vista na interação. Drewianka (2011, p. 131) aponta que um uso sutil da modalidade leva tempo e experiência para ser desenvolvido, pois envolve fazer julgamentos sobre relacionamentos pessoais e sobre como interagir com outros indivíduos de maneiras socialmente apropriadas, particularmente em textos cujos objetivos envolvam persuadir pessoas, tais como discussões, exposições, anúncios, etc. Para compreensão das trocas de significados entre os oradores, Thompson (2004, p. 67) defende que a modalidade é o espaço entre o sim e o não, ou seja, o espaço modal. Outros autores também definiram a modalidade, e esses conceitos, todos, não são excludentes, mas complementares e auxiliam a compreensão de como a modalidade se realiza na troca de informações e/ou bens e serviços entre os interlocutores em uma interação.

Halliday e Matthiessen (2004, p. 146) declaram que a modalidade constrói uma região da incerteza, onde é possível expressar ou pedir a alguém para expressar uma avaliação de validade daquilo que é dito. Já que existe uma grande variedade de possibilidades que dependem da opção do produtor textual, essas escolhas permeiam graus existentes entre o

²⁶ Os termos *modalização* e *modulação* são empregados, na GSF, como equivalentes a *modalidade epistêmica* e *modalidade deôntica*, respectivamente, utilizados em outras teorias gramaticais.

polo afirmativo (Sim. Aceito) e negativo (Não. Discordo). Nesse sentido, quando um usuário da língua pretende influenciar as atitudes ou comportamentos de outro, ou mesmo justificar seus próprios comportamentos e atitudes, fornecer novas informações ou solicitar que essas informações sejam dadas, faz uso da modalidade, concentrando seus significados no sistema de possibilidades da linguagem. O recurso gramatical empregado para desenvolver esses diferentes graus de compromisso e responsabilidade ao se construir a mensagem acerca do contexto são os *verbos modais*, capazes de fornecer informações sobre o grau de obrigação ou certeza envolvidos na ação.

Eggins (2004) considera os verbos modais a classe modalizadora que mais tem possibilidades de expressar o grau de comprometimento do escritor/falante por meio de discursos. Steffler (2013) afirma que, na língua portuguesa, são considerados verbos modais **poder, dever, querer, ter que, ter de**. Todavia, o autor acrescenta que outros verbos como **pretender, necessitar, desejar, precisar de, conseguir, saber, convir, urgir** também podem ser incluídos, a depender do uso, nesse grupo de modais. Os verbos modais têm como característica poder apresentar uma propensão maior a determinados tipos de modalidade, entretanto, às vezes, a linha de significado ainda é bastante tênue e difícil de definir.

Na língua portuguesa, assim como em outras línguas, a natureza polissêmica dos modais é uma característica, principalmente, no que se refere aos verbos **poder** e **dever** (NEVES, 2000), por isso é importante não negligenciar, como afirma a autora “o papel apresentado pelo contexto” (NEVES, 2000, p. 116), uma vez que relações intersubjetivas, condições de produção, polidez e funções ilocutórias precisam ser consideradas no momento da interpretação dos significados modais. Assim, o tempo do enunciado, o tempo e o aspecto verbal – se passado ou se futuro, principalmente em categorias como obrigação e proibição – a pessoa verbal e os traços semânticos do sujeito da oração modalizadora devem ser considerados, pois são capazes de influenciar a percepção que o interlocutor tem do discurso.

É inegável que os verbos modais, no português, são usados como forma de polidez, porém, seu emprego nas orações serve também para fazer reivindicações que envolvem as esferas do necessário, possível, totalmente exigido, perfeitamente permitido, ou para denotar a responsabilidade daquilo que é mais ou menos necessário, possível, exigido e permitido (BOCHETT, 2018).

Halliday e Matthiessen (2004) apontam para a existência de dois tipos de modalidade (**modalização** – tipo indicativo, e **modulação** – tipo imperativo), que se desdobram em outros quatro: probabilidade, usualidade, obrigação e inclinação.

De acordo com Eggins (2004), a modalidade, quando expressa probabilidade ou usualidade, denomina-se **modalização** ou modalidade epistêmica. Essa se refere à categoria semântica das proposições em que aquilo que se troca são informações no eixo do conhecimento. A **modalização** é do tipo indicativo, revelada por meio de graus que variam entre a probabilidade e a usualidade. O primeiro, grau de probabilidade, manifesta-se por meio de advérbios como *certamente*, *provavelmente* e *possivelmente*. Já o grau de usualidade é dado por meio de expressões como *frequentemente*, *usualmente* e *às vezes* (HALLIDAY, 1994, p. 356-357). Há, também, os verbos modais (*poder* e *dever*), grupos adverbiais (*sem dúvida*, *às vezes*), além de metáforas de modalidade (*é provável*, *é certo*, *é possível*).

Na **modalização**, há um grau intermediário entre os polos positivo e negativo, logo, as possibilidades não estão limitadas à polaridade do sim ou não. Em vista disso, o escritor/falante não impõe explicitamente sua opinião. Trata-se de uma manobra discursiva, por meio da qual aquele que escreve/fala tenta mostrar que não está infringindo ao seu interlocutor a aceitação dos argumentos apresentados (KOCH, 1993, p. 88). No caso das redações escritas pelos alunos participantes da Oficina de Produção Textual, sabe-se que há um conjunto de interesses envolvidos que determinam o que será escrito e de que maneira isso deve ser visto, já que o objetivo do texto produzido, a dissertação, é convencer o leitor acerca da tese defendida. Palmer (2001) refere-se à modalidade epistêmica, ou **modalização**, como uma indicação pelo falante de seu compromisso (ou falta de) com a verdade da proposição expressa, uma vez que o modal, seja verbo ou Adjunto, assume o papel de compromisso com a verdade exposta, o que pode ser observado no exemplo (2).

(2) ...o mesmo [o Estado] **pode** realizar campanhas publicitárias com a finalidade de atrair imigrantes... (T1CC3SA9)

O exemplo (2) demonstra o uso de uma **proposição** com o emprego do verbo modal **poder**, expressando a opinião do aluno e assumindo sua posição. Dessa forma, são feitas as trocas de informação com o comprometimento do falante, que tem sua origem no uso do modal **poder**, que pode expressar dois significados quando se trata de modalização – probabilidade e usualidade. No caso do exemplo (2), o modal destacado indica *alto grau de probabilidade*. Além disso, o *Estado* é colocado pelo aluno como aquele que tem o poder necessário e pode disponibilizá-lo para a realização de *campanhas publicitárias* capazes de

atrair imigrantes para o Brasil com a finalidade de aumentar a contribuição previdenciária. No exemplo (2), portanto, é possível perceber que o aluno está fornecendo informação (conhecimento sobre o assunto) e, ao mesmo tempo, demandando uma ação do *Estado*. Essa ação não é requerida de forma enfática, mas está presente na proposição por meio do verbo que modaliza a informação (*pode realizar*).

Além da modalização, a GSF aborda também a **modulação** como detentora das ações. A **modulação**, em todas as suas formas de constituição, leva à realização de propostas de bens e serviços. O escritor/falante tem um objetivo a cumprir e, de acordo com a expectativa de realização, envolve seu interlocutor ou até terceiros pra que o comando ou a oferta tenham sucesso. A fim de que essas trocas sejam possíveis, os verbos modais são os elementos gramaticais chave no uso de modalidade em discursos.

Halliday (1994, p. 88-89) propõe que essa modalidade, do tipo imperativo, manifesta-se através de comandos, ofertas e sugestões do escritor/falante para estabelecer relações com o interlocutor. Segundo Eggins (2004), a **modulação** pode expressar obrigação ou inclinação nas propostas, denominando-se, também, modalidade deôntica. Por meio dela, o produtor do texto acentua aquilo em que acredita ou gostaria que seu leitor acreditasse, manifestando-se de forma enfática, pois tenta assegurar a veracidade do seu texto. Nesse tipo de modalidade, o grau da obrigação é demonstrado por meio de expressões como *necessário*, *aceitável* e *permitido*; já o da inclinação, por *determinado*, *desejoso* e *inclinado* (HALLIDAY, 1994, p. 356-357). Os verbos modais (*dever*, *precisar*, *necessitar*) e as metáforas de modalidade (*é necessário*, *é preciso*, *é evidente*, *é fulcral*) também têm a função de expressar modulação.

Bochett (2018) aponta que, nos comandos, a construção da confiança por parte do escritor/falante relaciona-se com o grau de obrigação que o interlocutor tem para realizar o comando. Nas ofertas, de acordo com a autora, essa confiança se realiza com o grau de disposição ou inclinação do escritor/falante para aceitar a proposta. Sob essa perspectiva, o grau de obrigação designa ao escritor/falante a realização de uma ordem ou tarefa, enquanto o grau de inclinação trata da ação do escritor/falante. O exemplo (3) ilustra uma ocorrência de modulação no *corpus*.

(3) ...[o Estado] **deve** realizar campanhas publicitárias com a finalidade de atrair imigrantes... (TIRCC3SA9)

O exemplo (3) relaciona-se às obrigações que *o Estado*, indicado pelo aluno como agente responsável pela ação a ser realizada, tem por obrigação a ação de *realizar campanhas publicitárias*. Nesse exemplo, o aluno deixa clara a forma como o *Estado* deve proceder frente ao aumento da expectativa de vida da população brasileira a fim de evitar maiores prejuízos à Previdência Social.

Em qualquer situação particular de interação, escolhem-se os diferentes graus de modalidade a depender de como se quer construir o relacionamento com o leitor/ouvinte e como se quer retratar o próprio grau de comprometimento com a ideia ou ação apresentada. Caso a modalidade não seja usada, haverá o uso da polaridade, em que o escritor/falante mostra-se assertivo e altamente comprometido com o que escreve/diz.

Além dos verbos modais, existem outros recursos que cumprem a mesma função, tais como as **metáforas gramaticais**, organizadas, também, de acordo com o grau de certeza que implicam. Halliday (1994, p. 352) esclarece que a metáfora gramatical consiste em uma variação de expressão que possua algum significado conhecido. O autor argumenta que expressões ou palavras que mantêm sua configuração semântica usual são denominadas realizações congruentes, ao passo que palavras ou expressões que adquirem sentido diverso são conhecidas como realizações metafóricas. Sendo assim, em lugar de *O governo deve tomar providências* (realização congruente), pode-se dizer *É preciso que o governo tome providências* (realização metafórica²⁷).

Halliday (1994) acrescenta ainda que os modos metafóricos de expressão são característicos de todo discurso adulto, além de reconhecer dois tipos de metáfora gramatical na oração: as metáforas de modo (denominadas interpessoais) e as metáforas de transitividade (denominadas ideacionais).

As metáforas interpessoais, presentes nos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, podem realizar-se quanto à modalidade ou quanto ao modo. As metáforas de modalidade baseiam-se na relação semântica de projeção (oração hipotática complexa). Desse modo, é a opinião do escritor/falante que se apresenta por meio da modalidade.

Ao organizar a oração para fins de interação, o escritor/falante deve ter em mente que dar e receber informação envolve tanto a escolha do tipo de oração – afirmativa, negativa

²⁷ A expressão “realização metafórica” é empregada como correspondente a *incongruent* (não-congruente), termo empregado originalmente por Halliday (1994, p. 352).

ou interrogativa – quanto o emprego ou não de modalização. A modalização, por sua vez, pode ser realizada internamente, pelo verbo modal, por um ou mais adjuntos de modo, ou externamente, pela adição de uma pseudo-orção, a metáfora gramatical. Certamente, nas situações de interação, estes recursos podem ser combinados a fim de produzir efeitos ainda mais fortes ou mais experienciais.

1.3.1 Modalidade e seu papel na proposta de intervenção do ENEM

A modalidade permite ampliar ou diminuir o espaço para negociação nos contextos de interação. Quando é empregada a baixa modalidade, incentiva-se a interação, demonstra-se certa hesitação – empregando palavras como *talvez*, *gostaria*, *possivelmente*, *poderia*. Também é possível empregar a modalidade com o fim de obter outras possibilidades para negociação, fazendo uso de palavras como *deve*, *necessita*, *tem de*, que indicam maior comprometimento na interação.

O emprego da modalidade depende do contexto e, em particular, das relações entre os participantes, respondendo a questões como: *Quem tem o status e a autoridade para usar a alta modalidade?*; *Quem empregaria baixa modalidade?*; *Em qual circunstância?*; *Para que finalidade?* Um indivíduo que exerça papel de autoridade, por exemplo, pode dar ordens que sejam absolutas (deve fazer), ou, simplesmente, sem o uso da modalidade: *Faça!*. Alguém que deseje deixar espaço para negociação, escolheria, portanto, recursos de baixa modalidade, tais como *talvez*, *poderia*. No entanto, pessoas com papel de autoridade nem sempre farão uso de alta modalidade quando desejarem que um indivíduo faça algo. O domínio da modalidade, de seu uso mais sutil, faz com que o participante da interação reconheça que poucas coisas podem ser afirmadas categoricamente.

A modalidade é também um poderoso recurso para posicionar os indivíduos em diferentes contextos. A capacidade de reconhecer como a modalidade é empregada por um escritor, por exemplo, pode ajudar o aluno a se tornar um leitor crítico consciente. Característica que vai ao encontro dos objetivos das práticas de letramento crítico.

Nas redações do ENEM e, mais especificamente para realizar de modo eficaz a tarefa de uma proposta de intervenção social, como a solicitada pela competência V da Matriz de Referência para Redação ENEM, é necessário que sejam apresentados aos alunos os

diferentes graus de modalidade e sua relação com o contexto social, isto é, o modo como devem se posicionar ou se comprometer com o que dizem em função de seu papel social como candidato em relação ao examinador que lerá e avaliará sua redação.

Com o referencial teórico elaborado, cumpre apresentar o Capítulo II, Metodologia da Pesquisa, que descreve a composição do *corpus* e a natureza qualiquantitativa adotada para esta pesquisa.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo trata dos aspectos metodológicos utilizados para a realização deste estudo, que se caracteriza como uma pesquisa qualiquantitativa pedagógica baseada em documentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) situada no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday, usada como teoria de análise dos dados escritos, com base no arcabouço discutido no capítulo de Fundamentação Teórica.

Não obstante o caráter qualitativo, intuitivo e indutivo do trabalho, que tem por objetivo identificar e analisar as escolhas linguísticas realizadas por alunos do Ensino Médio em suas produções textuais, foi utilizado, a fim de organizar os dados, uma ferramenta computacional (*AntConc* 3.5.6). O emprego desta combinação de métodos quantitativos e qualitativos justifica-se por apresentar vários benefícios à pesquisa e pela crença na existência de um lugar viável na pesquisa educacional em geral, e na pesquisa de professores em particular, para

a abordagem quantitativa bem concebida e bem executada, que não exagere no que se refere à 'prova' e à 'verdade', e não se esqueça que o mundo social não pode ser reduzido a abstrações numéricas – embora algumas tendências e padrões educacionais muito interessantes possam ser identificados por números, e por meio de formas experimentais de investigação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 16).

A fim de apresentar a metodologia da pesquisa, este capítulo está organizado a partir dos seguintes aspectos: (i) a natureza qualiquantitativa desta pesquisa baseada em documentos, os objetivos e as perguntas propostos para seu desenvolvimento; (ii) o contexto de produção dos documentos selecionados; (iii) a Oficina de Produção Textual como instrumento para geração do *corpus*; e (iv) a descrição dos participantes da pesquisa e dos dados gerados. A articulação dos pressupostos teóricos já delineados com a compreensão de nosso objeto de pesquisa compõe o pano de fundo da análise dos textos envolvidos.

2.1 UMA PESQUISA QUALIQUANTITATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA E NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A sociedade atual foi constituída em meio às transformações de ordem histórica, social, cultural e econômica que marcam nosso tempo, especialmente a ascensão do neoliberalismo e o desenvolvimento de novas tecnologias. Sob essa perspectiva, as formas de construir o conhecimento se alteraram e exigem dos pesquisadores novas posturas investigativas. Isto posto, os tradicionais ideais positivistas experimentais embasados na premissa de que o pesquisador e seu objeto não se misturam, para não contaminar as conclusões científicas, não são mais suficientes para as investigações cujas questões envolvam o complexo funcionamento da sociedade da qual nem o pesquisador nem o seu objeto podem se apartar.

À vista disso, pesquisas de metodologia mista, que incluem elementos dos métodos qualitativo e quantitativo em seus projetos, configuram espaços que presumem a imbricação, além dos elementos tradicionais da pesquisa quantitativa, de muitos elementos em um contexto sócio-histórico que devem ser levados em consideração pelo pesquisador no momento da análise de seus dados. Por essa razão, de forma bastante geral, esse modelo de metodologia mista requer do pesquisador o envolvimento com o campo de pesquisa, naturalmente respeitando a ética em jogo nos grupos pesquisados, o conhecimento da história desse lugar e das questões sociais e culturais ali presentes, com interesse em entender como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural, de modo a orientar mais precisamente seu trabalho.

Nesse ponto, torna-se importante destacar algumas etapas significativas da pesquisa qualitativa, de modo geral, tal como fazem Lankshear e Knobel (2008) e Flick (2009). Para esses autores, após delimitadas as questões e os objetivos de pesquisa, é necessária uma revisão teórica a fim de permitir ao pesquisador a ampliação de seus conhecimentos acerca do tema, além de estar melhor preparado para construir seu objeto e delimitar sua amostra. Para isso, como já mencionado, é relevante o pesquisador aprofundar seus conhecimentos sobre o contexto explorado, já que é dada muita importância aos dados coletados “nos ambientes naturais ou da vida real em que a ‘ação’ acontece – por exemplo, em salas de aula [...]” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66.). Assim, diferentes instrumentos podem ser mobilizados de acordo com as necessidades das investigações, como

entrevistas, diário de campo, levantamento de documentos, etc., que permitam uma interpretação fiel, prática ou aplicada do conceito, da crença ou da teoria original que embasa a pesquisa. É importante ressaltar que também a pesquisa qualitativa, bem como a quantitativa, recorre à amostra, porém não de caráter probabilístico, mas sim, não-probabilístico, de maneira que sua construção representará o universo pesquisado, com o propósito de detalhar uma circunstância da vida social.

Outro aspecto relevante a ser ressaltado é que, na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não tem a pretensão de oferecer um meio de verificação de hipóteses como acontece basicamente nas pesquisas quantitativas, mais tradicionais. A revisão bibliográfica, no método qualitativo, além de possibilitar o aprofundamento do tema de pesquisa pelo pesquisador, está em constante diálogo e, por que não, confronto com a análise dos dados, tanto para a discussão de a que esse arcabouço teórico eleito pelo pesquisador pode responder quanto de a que não pode, além das novas questões que podem emergir daí. Nesse sentido, a abordagem transdisciplinar da LA é justificada pelo propósito investigativo já mencionado, além de pelas considerações de Moita-Lopes (2006) a respeito de pesquisas no campo da LA

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA-LOPES, 2006, p. 101).

De acordo com Moita-Lopes (2006), há uma necessidade constante de mobilizar teorias de diversas áreas das humanidades, dentre elas a pedagogia, a fim de explorar, descrever e compreender as questões de linguagem que são o cerne da LA. Os interesses da LA, destaca Rojo (2006), estão além do trabalho de compreensão e descrição, já que envolvem o levantamento de reflexões “para a melhoria da qualidade de vida das pessoas” (ROJO, 2006, p. 259). Sendo assim, as investigações em LA configuram uma constante problematização entre teoria e prática em seu aspecto sócio-histórico, tal como propõe Moita-Lopes (2006):

o projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão (MOITA-LOPES, 2006, p. 90).

Em função do cenário apresentado, esta pesquisa caracteriza-se como um trabalho de natureza quali-quantitativa por assumir tanto os preceitos do *paradigma quantitativo*, quando a professora-pesquisadora busca identificar e quantificar as escolhas lexicais que revelam os níveis de comprometimento dos adolescentes com o discurso proferido em suas produções textuais, quanto do *paradigma qualitativo*, quando o olhar da professora-pesquisadora é direcionado à análise das escolhas lexicais realizadas pelos alunos durante sua produção textual.

A fim de alcançar os objetivos delineados nesta pesquisa, além da teoria sobre *letramentos*, busca-se aporte teórico na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) postulada por Halliday e Matthiessen (2014), especificamente nas acepções da Metafunção Interpessoal, nos sistemas de Modo/Modalidade, a fim de analisar as marcas lexicais presentes nas produções textuais dos alunos do Ensino Médio e do curso pré-vestibular.

Além da interdisciplinaridade convocada pela LA, que foge aos ideais cartesianos, o pesquisador também é considerado um sujeito sócio-histórico, observador atento de seu contexto e que explica esse papel na descrição de seu trabalho investigativo. Por isso, no caso desta pesquisa, dados de observações da pesquisadora, que também é a professora envolvida na situação analisada, serão relatados e considerados quando relevantes.

Lankshear e Knobel (2008) propõem que o professor-pesquisador, por meio de sua própria pesquisa, pode ficar mais atento ao seu método de ensino, além de detectar o que faz com que os alunos tenham um menor rendimento, aprendendo menos do que poderiam. Segundo esses autores, “com essa consciência, podem realizar mudanças criteriosas, colocá-las em prática e melhorar os resultados do ensino” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 14). Em função disso, a prática da pesquisa possibilita ao professor a oportunidade de experimentar a efetividade de intervenções que ele acredita poder melhorar os resultados da aprendizagem de alguns de seus alunos, ou até mesmo de todos eles. Tais assertivas validam a escolha metodológica destinada para esta pesquisa, pois direcionam as reflexões do professor-pesquisador para uma visão micro do *locus* (a sala de aula do Ensino Médio e do curso pré-vestibular) aliada ao nível de comprometimento dos alunos aos discursos proferidos em seus textos.

2.2 UMA PESQUISA QUALIQUANTITATIVA: A PESQUISA BASEADA EM DOCUMENTOS

O propósito da pesquisa baseada em documentos é recuperar um conjunto de textos, sem apartá-los de seu contexto de produção e circulação, a fim de reconstituir parte de seu conteúdo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Lankshear e Knobel (2008) alertam para as diferenças entre pesquisa baseada em documentos e revisão teórica. Segundo os autores, esta é uma forma “*restrita*” de “*pesquisa documental*”, presente na construção do quadro teórico que constitui o pano de fundo de qualquer estudo. À vista disso, a pesquisa baseada em documentos nem sempre constitui seu *corpus* de textos teóricos ou de documentos oficiais e, principalmente, envolve uma série de categorias de análise, um trabalho interpretativo e um manuseio de dados que não são típicos de uma revisão teórica. Já a revisão teórica, a fim de garantir a qualidade e a utilidade da pesquisa, tem o objetivo de embasá-la a partir do levantamento tanto de pontos positivos quanto de pontos negativos das discussões afins, com os objetivos de identificar potenciais falhas na exploração do tema – e assim evitá-las – ou de levantar questões pertinentes ainda não discutidas. Por fim, contribui para que o pesquisador possa enfocar questões para ampliar o entendimento de seus estudos. Em suma, para Lankshear e Knobel (2008, p. 59), “a diferença é que uma revisão teórica é parte de um projeto mais amplo que se destina a fundamentar a pesquisa. Em contraste, formas gerais e de pesquisa independente baseada em documentos são, por sua própria estrutura, estudos”.

No caso desta pesquisa, a revisão teórica proporcionou o entendimento da relação entre práticas significativas de uso da língua e a preparação para o ENEM, a partir das discussões sobre o(s) letramento(s) e o sistema de modalidade, e apontou que uma questão significativa nessa área de pesquisa é o estudo da articulação entre os letramentos escolares canônicos, o estudo de aspectos gramaticais na produção de textos e a possibilidade de desenvolver nos alunos a criticidade e uma formação para a cidadania, mobilizando conhecimentos que podem ser, de fato, colocados em prática no mundo real, a partir da identificação de situações-problema na sociedade, da reflexão acerca delas e da mobilização de conhecimentos de diversas áreas do saber a fim de propor uma intervenção para a situação apresentada. Nesse processo, a revisão teórica é importante para a preparação do professor,

que auxilia o aluno a pensar sobre a língua, sobre as melhores maneiras de se expressar, refletindo, em seu texto, o comprometimento com as propostas que apresenta.

É importante destacar que, nessa perspectiva, podem ser considerados *documentos* “trabalhos teóricos, relatos de ideias, comentários, ensaios, manuais, regulamentos, súmulas, arquivos históricos, arquivos de jornais, estudos de pesquisa quantitativos ou qualitativos já publicados, correspondências etc.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 55). Os documentos estudados nesta pesquisa são textos de alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio e de alunos do curso pré-vestibular, de dois colégios – pertencentes ao mesmo grupo – da rede privada das cidades de Campinas e de Indaiatuba. Os textos foram produzidos ao longo de uma Oficina de Produção Textual, com duração de sete semanas, que aconteceu em cada um dos colégios durante o segundo semestre de 2017.

Segundo as categorizações de Lankshear e Knobel (2008, p. 210), tanto os textos de alunos coletados para este estudo quanto a Cartilha do Participante – Redação ENEM²⁸ podem ser considerados *fontes primárias*, pois são produções dos protagonistas de eventos e processos de interesse desta pesquisa. De acordo com os autores, as fontes primárias são bastante importantes “porque são produzidas ‘tão próximas quanto possível’ da ação”. Dessa forma, o pesquisador deve esforçar-se ao máximo para não tirar os textos escritos de seu contexto, uma vez que esses documentos podem ter sido gerados para cumprir propósitos diferentes dos objetivos da pesquisa que os estuda.

Lankshear e Knobel (2008, p. 114) ressaltam que não é necessário analisar todas as informações em um documento, “a ideia é identificar, por meio de uma leitura cuidadosa do texto, quais são as afirmativas mais importantes, na medida em que seja de interesse para a nossa pesquisa tratar o texto como dado”. Os autores classificam a pesquisa baseada em documentos em três tipos relacionados a três diferentes propósitos. O primeiro, no qual se encontra o tipo de pesquisa realizada neste trabalho, é para *construir interpretações*, significados através da análise dos textos que compõem o *corpus*. O segundo, para

²⁸ A Cartilha do Participante – Redação ENEM é um documento preparado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no qual constam informações gerais sobre a prova de redação, bem como a Matriz de Referência responsável por guiar a correção das provas de redação de acordo com as cinco competências avaliadas, além de amostras de redações nota 1000. Documento disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf.

desenvolver uma postura *normativa* relacionada ao campo educacional. O terceiro, analisa textos para *promover achados substantivos sobre o mundo*.

Lüdke e André (1986) apontam que esse método de análise é indicado para situações em que o acesso aos dados for problemático, para a validação de informações em processos de triangulação típico da etnografia ou quando há o interesse de estudar a “expressão do indivíduo, quando a linguagem é importante para a investigação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dessa maneira, é importante destacar que a escolha da pesquisa baseada em documentos, justifica-se pelo foco no emprego da linguagem no processo de produção textual tendo como ênfase a preparação para o ENEM – mais precisamente no emprego da modalização ao longo da proposta de intervenção social apresentada pelo aluno, avaliada a partir da competência V²⁹ do referido exame. É válido ressaltar que o objetivo da proposta de intervenção social é que o aluno/candidato demonstre protagonismo, capacidade de agir sobre e na realidade apresentada, intervindo no problema, elaborando propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão apresentada pelo tema de redação. Essas propostas, quando bem elaboradas, devem apresentar quatro elementos básicos, sendo um deles detalhado: a ação interventiva, o agente, o modo/meio de execução dessa ação e seu efeito.

Este trabalho partiu da preocupação em levantar práticas significativas de leitura e escrita dos alunos que, relacionadas ao conteúdo programático escolar, pudessem desenvolver neles maior criticidade, além da possibilidade de associar os conteúdos aprendidos na sala de aula às diversas situações de suas vidas. Para tanto, o **objetivo geral** consiste em

- desenvolver práticas pedagógicas que permitam o ensino de convenções de linguagem adequadas para a produção textual, estabelecendo conexões entre o aprendizado escolar e outros domínios da vida dos alunos.

Derivados desse objetivo geral, os **objetivos específicos** consistem em:

- descrever como a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramento podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua produção textual;

²⁹ A competência V será explicada na seção 3.4.1 do capítulo de Análise e Discussão dos Dados.

- identificar as realizações linguísticas que demonstram o cumprimento da competência V exigida pelo exame nas propostas de dissertação;
- analisar os sentidos construídos por essas realizações.

De acordo com Flick (2004, p. 64), em muitos casos, as questões de pesquisa partem do envolvimento que o pesquisador intermedeia entre o seu conhecimento pessoal e contextual, e devem manifestar a legitimidade do objeto proposto para a pesquisa. A partir dessas considerações e dos objetivos apresentados, emergem as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramentos podem auxiliar no desenvolvimento da produção textual dos alunos?
2. Quais escolhas lexicogramaticais demonstram o cumprimento da competência V nas propostas de dissertação que tomam como base o ENEM?
3. Quais sentidos são construídos por meio dessas escolhas?

Na seção seguinte, apresenta-se o contexto de produção dos documentos selecionados para a composição do corpus desta pesquisa.

2.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DOCUMENTOS SELECIONADOS

Os textos estudados nesta pesquisa, conforme apresentado na seção 2.2 deste capítulo, foram produzidos por alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio e do curso pré-vestibular de duas escolas particulares situadas em região de classe média da cidade de Campinas e classe média-alta da cidade de Indaiatuba, ambas no estado de São Paulo. Para este estudo, três turmas de cada escola foram escolhidas, o 2º e o 3º ano e o curso pré-vestibular, a turma do 1º ano não foi selecionada por se tratar de um momento de transição entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, o que culminava na falta de conhecimentos acerca do ENEM e das características do gênero textual redação ENEM. A preparação dos alunos para o exame, a partir do início do Ensino Médio, figura entre os objetivos das duas escolas.

Nesse contexto, a escola da cidade de Indaiatuba, no momento da geração dos textos selecionados para este trabalho, setembro a novembro de 2017, já ocupava o primeiro lugar no *ranking* das escolas da cidade a partir da divulgação dos resultados do ENEM 2016 divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), impulsionada pela média na prova de redação. Nesta instituição, esta pesquisadora ocupou, de janeiro de 2016 a dezembro de 2018, o cargo de professora da disciplina Língua Portuguesa/Produção de Textos (doravante LP) das três turmas do Ensino Médio e curso pré-vestibular, com atribuição de 2 (duas) aulas semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos cada por turma, para trabalhar produção de textos.

Na escola da cidade de Campinas, que teve o início de suas funções em janeiro de 2016, esta pesquisadora não ocupava o cargo de professora, todavia, a fim de atender a um pedido dos diretores do grupo educacional cujo interesse era a preparação dos primeiros alunos da unidade escolar para realizarem o ENEM, ofereceu a Oficina de Produção Textual nessa unidade e decidiu, pela relevância dos dados gerados, inserir os textos dos alunos participantes também neste projeto.

Por adotarem materiais apostilados diferentes, cujo foco, em Produção de Textos, está na dissertação tradicional, todo o material utilizado durante as oficinas foi elaborado por esta professora pesquisadora antes do início do projeto, com base nas cinco competências avaliadas pelo ENEM e na teoria da Gramática Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday e Matthiessen (2014). Esse material compunha-se por aulas expositivas apresentadas, posteriormente disponibilizadas aos alunos, em *Power Point*TM, propostas de redação elaboradas com base nas propostas pedidas pelo ENEM, além de textos de apoio, cujo objetivo era o de auxiliar os alunos na formação de um repertório sociocultural que pudesse embasar os argumentos apresentados em seus textos.

Em 2017, ano em que a Oficina de Produção Textual aconteceu, havia fervorosas discussões acerca da aplicação do ENEM e das mudanças que ocorreriam após a consulta pública realizada entre os meses de janeiro e fevereiro daquele ano. Dentre as alterações, as mais significativas para a prova de redação foram a mudança do exame para dois domingos consecutivos, com a prova de redação realizada no primeiro deles, junto com as provas de Linguagens e Ciências Humanas, além da troca da empresa responsável pela correção das redações, antes responsabilidade do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe/Cespe), em 2017, da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp). Apesar das discussões acerca das possíveis

mudanças na grade de correção dos textos que a troca de empresa poderia acarretar, o método de avaliação das redações do ENEM continuou o mesmo, obedecendo à Matriz de Referência para as Redações.

Frente a esse cenário e às preocupações dos alunos, o planejamento da Oficina de Produção Textual – descrita no Quadro 6 a seguir –, apesar de seu foco na análise da competência V do exame e do comprometimento dos alunos com as propostas apresentadas, levou em consideração todas as competências exigidas pelo ENEM, o que possibilitou a inferência de possíveis caminhos de ensino de escrita em práticas significativas para esse público-alvo.

Os alunos participantes da Oficina de Produção Textual tiveram total liberdade para autorizar ou não a integração de seus textos a esta pesquisa. Também foram informados do contexto da pesquisa, inclusive com encaminhamentos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. Anexo 1) para a autorização da análise dos documentos gerados pelo desenvolvimento da atividade proposta.

2.4 A OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A fim de definir o escopo deste estudo, a descrição da Oficina de Produção Textual e seu planejamento são apresentados a seguir. São descritos também os 60 alunos participantes desta pesquisa, divididos em dois grupos: no Grupo 1, concentram-se os alunos do 2º e do 3º ano do EM e do curso pré-vestibular do colégio de Campinas, que aceitaram participar da Oficina. Já no Grupo 2, concentram-se os alunos do 2º e do 3º ano do EM e do curso pré-vestibular do colégio de Indaiatuba.

2.4.1 A Oficina e seu planejamento

A cada ano, desde 1998, quando foi criado o ENEM, milhares de estudantes submetem-se a uma situação de avaliação a fim de que seja apresentado um diagnóstico da educação no Brasil e, também, com o objetivo de conquistar uma vaga nas universidades

federais, que passaram a adotar esse exame como vestibular. De acordo com o Relatório Pedagógico ENEM 2000,

a estrutura conceitual da avaliação do ENEM vem aprimorando-se desde sua primeira aplicação, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania, tal como definidos nos textos constitucionais e na nova LDB (BRASIL, 2001, p. 10).

Frente a esse cenário, torna-se importante refletir acerca do lugar que a prova de redação do ENEM ocupa nas aulas de produção textual do Ensino Médio, já que consiste na produção analógica de um texto sobre tema de ordem social, política, científica ou artística, devendo o candidato desenvolver esse tema e elaborar uma proposta de intervenção para o problema apresentado, sem desrespeitar os Direitos Humanos. Dessa forma, não basta ao candidato criticar, é preciso que ele proponha um esboço de política pública para a solução do problema apresentado, principal característica na distinção entre a prova de redação desse exame e as provas de redação de outros vestibulares nacionais.

Esta característica da prova de redação torna-a atual com relação aos documentos oficiais de ensino de língua materna, visto que, ao solicitar proposta de intervenção, propicia o ensino de ações de textualização injuntivo-argumentativas não presentes em outros modelos de ensino do tipo textual dissertativo-argumentativo, com o objetivo de aprofundar uma abordagem textual-interativa no ensino de produção de textos que vise à inserção do estudante como sujeito propositor de soluções para um problema público. Assim, o ensino de língua materna acaba tornando-se um fator de inclusão social e, principalmente, de transformação das relações sociais, desenvolvendo nos estudantes a sensibilidade para questões sociais ligadas à escrita, comprovando que o domínio da língua assume papel importante no desenvolvimento dos letramentos dos alunos.

Na grade de correção do exame, a competência que avalia este trabalho propositivo do estudante é a competência V, apresentada como: “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (BRASIL, 2016). Tal competência é avaliada a partir dos seguintes níveis:

Quadro 5 - Matriz de Referência para Redação do ENEM – competência V

Níveis	Descrição
Nível 0	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
Nível 1	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
Nível 2	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
Nível 3	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
Nível 4	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
Nível 5	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: Cartilha do participante - Redação Enem 2017³⁰

Devido à importância que o ENEM tem assumido no contexto nacional, à observação dos currículos praticados nas escolas, ao menos nas duas escolas privadas nas quais os dados para esta pesquisa foram gerados, e ao material didático utilizado pelos alunos participantes desta pesquisa para cumprimento do currículo, é possível afirmar que os conteúdos cobrados pela prova do ENEM influenciam, se não diretamente, ao menos indiretamente na construção do currículo escolar. Essa situação não é algo novo para o ensino, já em 2004 uma reportagem publicada pelo jornal Folha de S. Paulo apontava essa tendência:

Em São Paulo, por exemplo, as escolas do ciclo médio ensinam aquilo que está no programa da Fuvest, que faz a seleção da USP. Essa situação é bastante indesejável. Afinal, a prova da Fuvest não foi concebida para converter-se em diretrizes curriculares, mas apenas para definir quais são os melhores alunos (Folha de São Paulo, 18/07/2004).

³⁰ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf

Scaramucci (2004) aponta que este efeito regulador identificado hoje no ENEM já fora outrora identificado nos vestibulares e seus impactos, em alguns momentos, pode ser mais amplo do que se imagina, já que não se trata apenas da influência do exame no ensino, mas também dos valores que tais avaliações propagam na sociedade. Nesse sentido, torna-se importante que o trabalho do professor não se reduza a *treinar* os alunos para terem bons resultados nas provas, mas sim que haja uma instrução efetiva, que propicie aos alunos tornarem-se participantes efetivos em práticas de multiletramentos, compreendendo como os recursos de linguagem, em suas diferentes semioses, podem ser empregados para a construção de diferentes tipos de significados. Isso significa, de acordo com Unsworth (2001), desenvolver conhecimentos sobre o sistema linguístico de produção de sentidos. Em função disso, torna-se importante que os alunos conheçam as características dessa prova e os saberes que ela privilegia.

Nesse sentido, com o objetivo de propiciar aos alunos o desenvolvimento desses conhecimentos, foi proposta às duas escolas a realização da Oficina de Produção Textual, realizada no contraperíodo escolar (período da tarde, das 14h30min às 16h), para a qual foram convidados a participar os alunos do 2º e do 3º ano do EM e do curso pré-vestibular, como uma atividade extracurricular. O projeto teve duração de sete semanas, com duas aulas de 45 minutos por semana e seguiu o planejamento elencado no Quadro 6:

Quadro 6 - Planejamento semanal do Projeto Oficina Produção Textual ENEM 2017

Semana	Conteúdos abordados
1ª	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da Oficina; • Simulado – Tema: “O aumento da expectativa de vida como desafio no Brasil”.
2ª	<ul style="list-style-type: none"> • Situações que levam à anulação da dissertação no ENEM; • Competência I – Domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; • Retorno do simulado corrigido pela professora; • Análise das características de composição da dissertação do ENEM; • Reescrita, em sala, da proposta do simulado.
3ª	<ul style="list-style-type: none"> • Competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; • Retorno da reescrita do simulado corrigido pela professora; • Retomada das características de composição do texto a partir de exemplos

	retirados das redações do simulado.
4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; • Apresentação e leitura da proposta de redação “Alternativas de combate à violência infantil no Brasil”; • Ampliação de repertório sociocultural; • Escrita da dissertação.
5 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Competência IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (coesão); • Retorno da proposta “Alternativas de combate à violência infantil no Brasil” corrigida pela professora; • Análise da seleção, organização e interpretação dos argumentos apresentados nas dissertações dos alunos, enfatizando o comprometimento desses com o tema proposto; • Reescrita da proposta “Alternativas de combate à violência infantil no Brasil”.
6 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos; • Agente x proposta x aplicabilidade; • Retorno da reescrita do tema “Alternativas de combate à violência infantil no Brasil”; • Apresentação e leitura da proposta de redação “As complexidades do combate à homofobia no Brasil”; • Produção da dissertação.
7 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva da dissertação corrigida pela professora “As complexidades do combate à homofobia no Brasil”; • Análise das 5 competências a partir de exemplos retirados de textos dos alunos; • Reescrita da proposta “As complexidades do combate à homofobia no Brasil”.

Fonte: Elaborado pela autora

Esse trabalho resultou na produção de 301 textos dissertativo-argumentativos, produzidos por um total de 60 alunos das duas escolas onde a Oficina foi oferecida. Dos três temas propostos, apenas a escrita do primeiro foi completamente realizada em sala de aula, por se tratar de uma avaliação diagnóstica. Os outros temas foram apresentados e discutidos com os alunos, a produção teve início em sala de aula, com a presença da professora, mas foi

concluída fora do horário destinado às aulas e entregue à coordenadora do EM que, no dia seguinte, encaminhava os textos à professora.

É importante destacar que nem todos os alunos das turmas convidadas a participar do projeto fizeram-no, uma vez que alguns deles não tinham interesse em realizar o ENEM 2017 e também porque as duas escolas ofereciam, no mesmo horário das Oficinas, outras atividades, tais como plantões de dúvidas de disciplinas de ciências exatas e orientação vocacional.

2.4.2 Os alunos participantes

Os alunos do 2º e do 3º ano e do curso pré-vestibular que participaram da Oficina de Produção Textual fizeram-no motivados pela possibilidade de se prepararem melhor para o exame que ocorreu em 05 de novembro de 2017, cinco dias depois da última aula da oficina.

No total, 60 (sessenta) alunos das duas escolas participaram do projeto, e foram organizados em dois grupos:

- **Grupo 1** - 21 alunos do Colégio de Campinas
 - 4 do 2º ano;
 - 8 do 3º ano;
 - 9 do curso pré-vestibular.
- **Grupo 2** - 39 alunos do Colégio de Indaiatuba
 - 5 do 2º ano;
 - 13 do 3º ano;
 - 21 do curso pré-vestibular.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o total de 301 textos produzidos por esses alunos foram organizados a fim de abarcar um *corpus* com substância significativa. Ressalta-se aqui que os dados foram coletados entre os meses de setembro e outubro de 2017.

Na sequência, o Quadro 7 apresenta características do perfil dos alunos participantes no **Grupo 1**. É importante notar que cada participante está indicado por uma abreviação. No que se refere às letras **CC** indicam o colégio e a cidade onde está localizado,

sendo **CC** o Colégio Campinas; a letra **S** indica a série/ano que cursava no momento da geração dos dados; a letra **A**, identifica o aluno. No **Grupo 1**, os alunos foram organizados na ordem de sequência dos respectivos anos cursados durante a geração dos dados.

Assim, no **Grupo 1** encontram-se ordenados os alunos do colégio de Campinas (CC), iniciando a partir do 2SA1 até o 2SA4 – alunos do 2º ano; do 3SA5 ao 3SA12 – alunos do 3º ano; e do PVA13 ao PVA21 – alunos do curso pré-vestibular, conforme Quadro 7:

Quadro 7 - Perfil geral dos alunos do Grupo 1

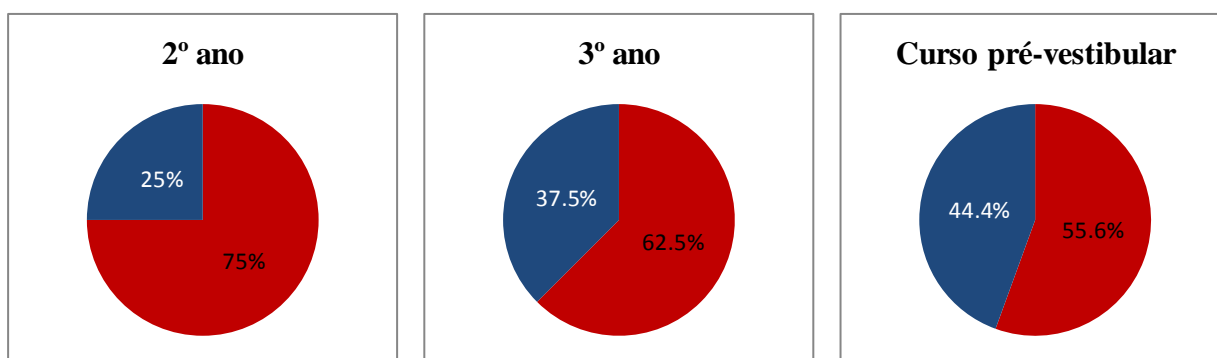
Participantes			Sexo	Idade
Colégio em Campinas	2º ano EM	CC2SA1	Feminino	16 anos
		CC2SA2	Masculino	16 anos
		CC2SA3	Feminino	16 anos
		CC2SA4	Feminino	16 anos
	3º ano EM	CC3SA5	Feminino	17 anos
		CC3SA6	Feminino	17 anos
		CC3SA7	Masculino	17 anos
		CC3SA8	Masculino	17 anos
		CC3SA9	Feminino	17 anos
		CC3SA10	Feminino	17 anos
		CC3SA11	Masculino	17 anos
		CC3SA12	Feminino	17 anos
	Curso Pré-vestibular	CCPVA13	Masculino	18 anos
		CCPVA14	Feminino	20 anos
		CCPVA15	Feminino	25 anos
		CCPVA16	Feminino	18 anos
		CCPVA17	Masculino	19 anos
		CCPVA18	Feminino	20 anos
		CCPVA19	Masculino	21 anos
		CCPVA20	Masculino	19 anos
		CCPVA21	Feminino	20 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Como pode ser visualizado no Quadro 7, a idade dos participantes da pesquisa varia de acordo com o ano/série em que estudam, sendo que os alunos do 2º ano têm 16 anos e os do 3º ano, 17 anos. Já no curso pré-vestibular, a idade é variável, pois não se trata mais do ensino regular, e sim de um curso, opcional, para preparação para as provas dos

vestibulares nacionais. Agrupados, os alunos do Grupo 1 têm entre 16 e 25 anos. Outro aspecto notável a partir da observação deste Quadro 7, é que a maioria dos participantes é do sexo feminino. A fim de tornar mais clara essa informação acerca da predominância de participantes do sexo feminino, apresentam-se os gráficos na Figura 2, com a porcentagem de participantes do gênero feminino (em vermelho) e de participantes do gênero masculino (em azul) para cada ano escolar.

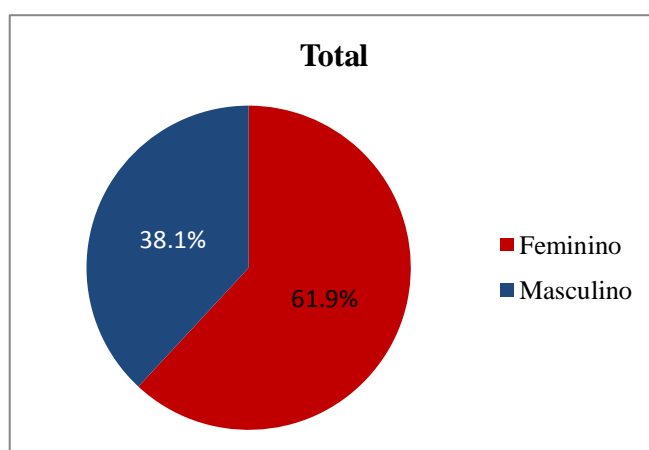
Figura 2 - Porcentagem de participantes por gênero (feminino e masculino)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No total, para o **Grupo 1**, tem-se, como ilustrado na Figura 3:

Figura 3 - Porcentagem de participantes por sexo no Grupo 1.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Para o **Grupo 2**, a organização dos participantes para o processo de geração de dados e posterior análise seguiu critério semelhante ao agrupamento dos alunos do **Grupo 1**.

Dessa forma, no **Grupo 2** encontram-se ordenados os alunos do colégio de Indaiatuba (CI), iniciando a partir do 2SA22 até o 2SA26 – alunos do 2º ano; do 3SA27 ao 3SA39 – alunos do 3º ano; e do PVA40 ao PVA60 – alunos do curso pré-vestibular. Os dados desse grupo estão detalhados no Quadro 8:

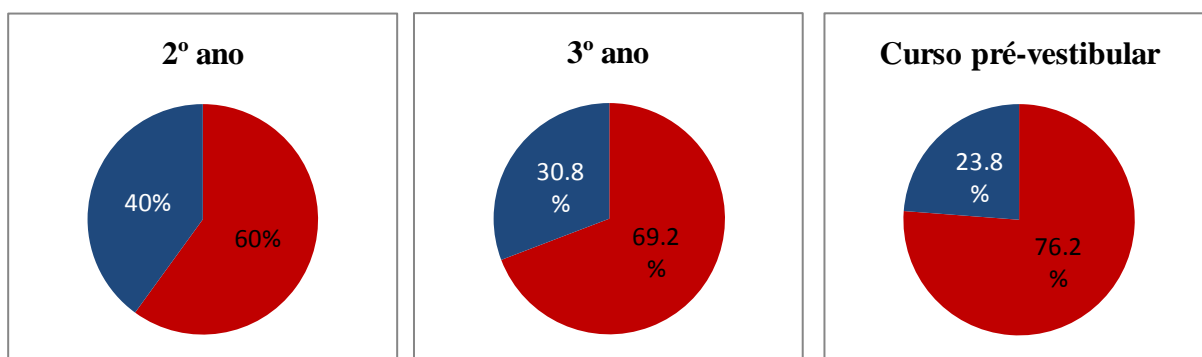
Quadro 8 - Perfil geral dos alunos do Grupo 2.

Participantes			Sexo	Idade
Colégio em Indaiatuba	2º ano EM	CI2SA22	Feminino	16 anos
		CI2SA23	Masculino	16 anos
		CI2SA24	Masculino	16 anos
		CI2SA25	Feminino	16 anos
		CI2SA26	Feminino	16 anos
	3º ano EM	CI3SA27	Feminino	17 anos
		CI3SA28	Feminino	17 anos
		CI3SA29	Masculino	17 anos
		CI3SA30	Masculino	17 anos
		CI3SA31	Feminino	17 anos
		CI3SA32	Feminino	17 anos
		CI3SA33	Feminino	17 anos
		CI3SA34	Feminino	17 anos
		CI3SA35	Masculino	17 anos
		CI3SA36	Feminino	17 anos
		CI3SA37	Feminino	17 anos
		CI3SA38	Feminino	17 anos
		CI3SA39	Masculino	17 anos
	Curso Pré-vestibular	CIPVA40	Feminino	19 anos
		CIPVA41	Feminino	19 anos
		CIPVA42	Feminino	18 anos
		CIPVA43	Masculino	18 anos
		CIPVA44	Feminino	19 anos
		CIPVA45	Feminino	18 anos
		CIPVA46	Feminino	18 anos
		CIPVA47	Feminino	19 anos
		CIPVA48	Feminino	20 anos
		CIPVA49	Feminino	20 anos
		CIPVA50	Feminino	18 anos
		CIPVA51	Masculino	19 anos
		CIPVA52	Masculino	18 anos
		CIPVA53	Masculino	18 anos
		CIPVA54	Feminino	19 anos
		CIPVA55	Feminino	18 anos
		CIPVA56	Feminino	18 anos
		CIPVA57	Feminino	19 anos
		CIPVA58	Feminino	18 anos
		CIPVA59	Feminino	23 anos
		CIPVA60	Masculino	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No **Grupo 2**, os alunos do colégio de Indaiatuba têm entre 16 e 23 anos, sendo que os alunos do 2º ano do EM têm 16 anos, os do 3º ano do EM, 17 anos, e os alunos do curso pré-vestibular têm entre 18 e 23 anos de idade. Semelhantemente ao **Grupo 1**, os participantes do **Grupo 2** também são, em sua maioria, do gênero feminino, o que se encontra melhor ilustrado nos gráficos da Figura 4, com a porcentagem de participantes do gênero feminino (em vermelho) e de participantes do gênero masculino (em azul) para cada ano escolar.

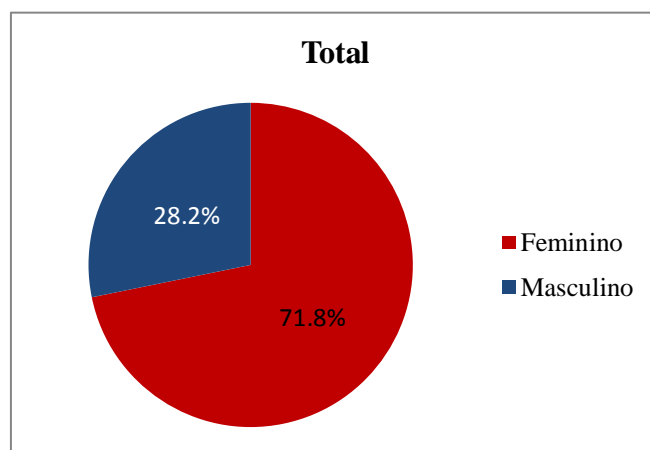
Figura 4 - Porcentagem de participantes por sexo (feminino e masculino).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No total, para o **Grupo 2**, como ilustrado na Figura 5, tem-se:

Figura 5 - Porcentagem de participantes por sexo no Grupo 2.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Na subseção seguinte, serão apresentados os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

2.4.3 A constituição do *corpus*³¹

Os 301 textos constituintes do *corpus* desta pesquisa podem, resumidamente, ser visualizados no Quadro 9, relativo à relação entre o tema e a quantidade de textos produzidos na primeira versão e na reescrita para cada grupo de participantes.

Quadro 9 - Quantidade de textos por tema e por versão

TEMAS	Colégio de Campinas		Colégio de Indaiatuba	
	1ª versão	Reescrita	1ª versão	Reescrita
Tema 1: O aumento da expectativa de vida como desafio no Brasil	21	20	39	39
Tema 2: Alternativas de combate à violência infantil no Brasil	18	15	39	36
Tema 3: As complexidades do combate à homofobia no Brasil	13	4	30	27
Total de textos x tema x versão	52	39	108	102
Total de textos por colégio	91		210	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No Quadro 9, é relevante notar a maior e mais frequente participação dos alunos do colégio de Indaiatuba, tanto na escrita da primeira versão de cada tema, quanto na reescrita após a devolução dos textos corrigidos pela professora-pesquisadora. Também é significativo

³¹ Os textos produzidos pelos alunos participantes da oficina de redação podem ser encontrados no CD do Anexo III desta dissertação.

observar a menor participação na escrita do tema 3, tanto pelos alunos de Campinas quanto pelos de Indaiatuba. Uma hipótese pertinente para a ocorrência de menos textos escritos para o tema 3 é o fato de que durante as duas últimas semanas da Oficina de Produção Textual, os dois colégios ofereciam também, no mesmo horário da Oficina, aulas de revisão, de outras disciplinas, para o ENEM.

2.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem o intuito de apresentar os procedimentos de análise eleitos para analisar o *corpus* destinado à implementação desta pesquisa.

Oliveira (2008, p. 97) ressalta que os instrumentais de pesquisa produzem um corpo de informações valiosas para a organização de categorias adequadas e claras para fins analíticos, visto que, após a sistematização dos dados, no caso as produções textuais dos alunos participantes do projeto Oficina de Produção Textual ENEM 2017, derivam unidades futuras de análise que irão compor os parâmetros desta pesquisa.

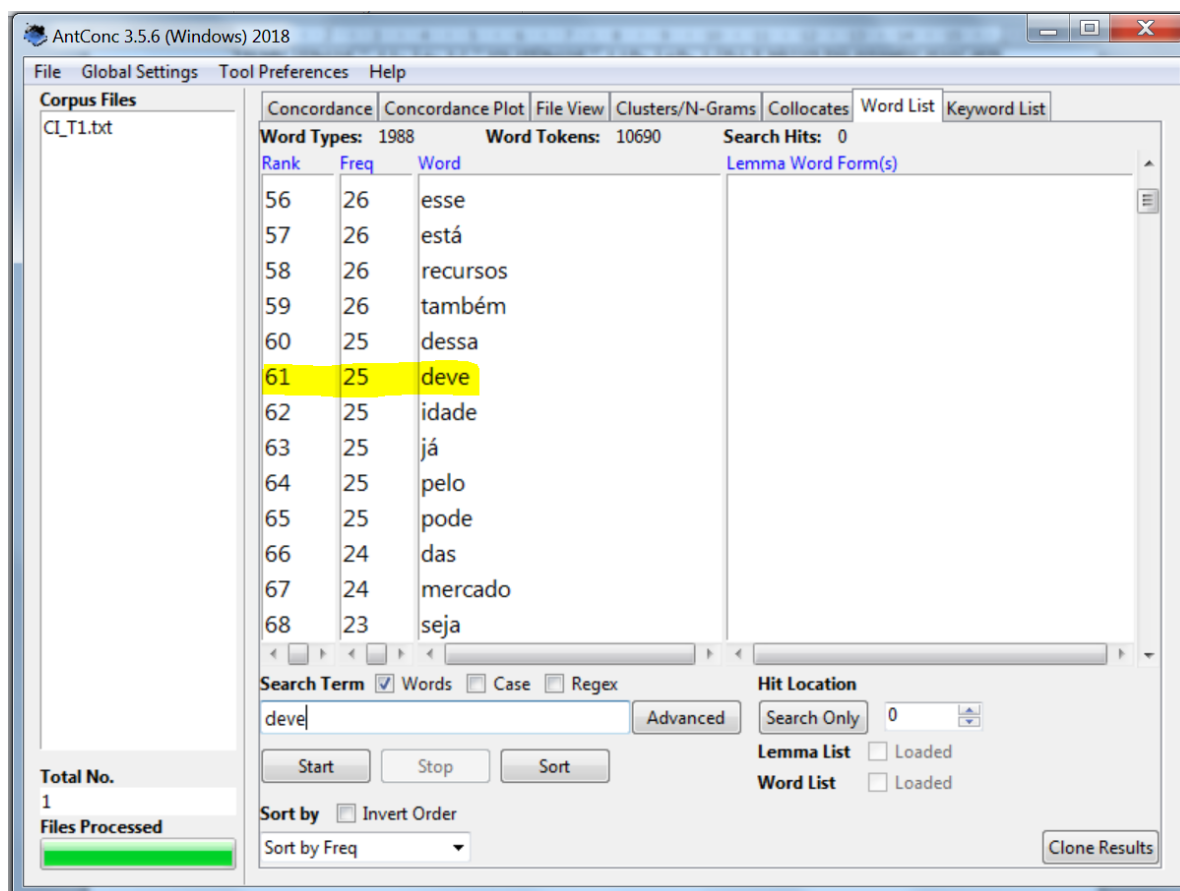
A fim de segmentar a análise dos dados, os 301 textos produzidos pelos alunos foram organizados eletronicamente em arquivos específicos que indicavam o Grupo 1 do colégio de Campinas (CC) e o Grupo 2 do colégio de Indaiatuba (CI), além do tema e sua versão (escrita – T1, T2, T3 – ou reescrita – T1R, T2R, T3R), e salvos em formato *texto sem formatação* (.txt). Esse tipo de arquivo é específico para uso em programas de quantificação lexical e concordanciadores, como o *AntConc 3.5.6*³², *software* utilizado nesta pesquisa.

Desse programa computacional, foram utilizadas duas principais ferramentas: o *Concordance* (Concordanciador) e o *Word List* (Lista de Palavras). O uso dessas ferramentas possibilitou a identificação das escolhas lexicais de operadores modais realizadas pelos alunos ao apresentarem, em seus textos, as propostas de intervenção social.

A Figura 6 apresenta o exemplo de utilização do recurso *Word List*, demonstrando a frequência do verbo auxiliar modal **dever**:

³² *Software* livre para os sistemas Windows, Mac OS X e Linux, desenvolvido por Laurence Anthony da Universidade de Waseda (Japão). Apresenta ferramentas para analisar frequência de palavras, palavras-chave, dentre outros.

Figura 6 - Frequência do verbo auxiliar modal deve na escrita do T1 pelos alunos do colégio de Indaiatuba



Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 6 ilustra os procedimentos iniciais de análise para a identificação de ocorrências de operadores modais no *corpus*. Essa função computacional localizará inicialmente os operadores modais e indicará a frequência com que eles apareceram nas produções textuais dos alunos, já que se trata de um estudo com base sistêmico-funcional. Os operadores modais (verbos auxiliares modais e adjetivos) localizados nas redações, como o verbo modal **deve**, servem de parâmetro para identificar os graus de comprometimento dos escritores com as propostas que são apresentadas em seus textos.

Neste capítulo, foi apresentada a natureza metodológica quali-quantitativa desta pesquisa, baseada em documentos, acerca do ensino de produção textual no ensino médio em duas escolas particulares do interior do estado de São Paulo. Foram abordados os aspectos principais da constituição do objeto de pesquisa e do contexto de geração dos dados. Por fim, apresentou-se também os instrumentais utilizados para gerar o *corpus* e os procedimentos de

análise, no qual serão utilizados os recursos: *Concordance* e *Word List* disponíveis na ferramenta *AntConc*.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso de análise que versa dois níveis principais: (i) o primeiro nível está relacionado aos eventos e práticas de letramento desenvolvidos ao longo da Oficina de Produção Textual ENEM 2017 e sua contribuição para o letramento crítico dos alunos; e (ii) o segundo nível está relacionado ao aspecto gramatical, no qual são analisados os operadores modais que figuram nos textos do *corpus*.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise do *corpus* que compõe esta pesquisa, gerado a partir de 301 redações dissertativo-argumentativas, produzidas por um total de 60 alunos de duas escolas do setor privado do interior do estado de São Paulo onde foi oferecida a Oficina de Produção Textual para o ENEM 2017, descrita no capítulo de metodologia.

Essas redações permitem explorar quais escolhas linguísticas são realizadas pelos alunos participantes da pesquisa a fim de cumprir a exigência da competência V (apresentação da proposta de intervenção social) nos temas de dissertação que tomam como base o ENEM. Como apresentado no capítulo de metodologia, os alunos estão divididos em dois grupos: (1) alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio e do curso pré-vestibular de um colégio de Campinas/SP, denominados **Grupo 1**, e (2) alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio e do curso pré-vestibular de um colégio de Indaiatuba, denominados **Grupo 2**.

Com o apoio da ferramenta computacional *AntConc* 3.5.6, procedeu-se à quantificação dos dados desta pesquisa e, inicialmente, apresenta-se, no Quadro 10, a visualização relacionada ao número de itens lexicais (*tokens*) e das formas ou vocábulos diferentes (*types*) que ocorreram no *corpus* do presente estudo:

Quadro 10 - Total de *tokens* e *types* do *corpus*

ITENS LEXICAIS						
GRUPO 1	T1	T1R	T2	T2R	T3	T3R
<i>Tokens</i>	5940	6626	5463	6125	3978	1425
<i>Types</i>	1497	1638	1474	1546	1256	609
GRUPO 2	T1	T1R	T2	T2R	T3	T3R
<i>Tokens</i>	10690	12193	11946	11972	9075	8761
<i>Types</i>	1988	2165	2279	2246	2053	2014

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Considerando-se a quantidade de alunos participantes que produziram os textos referentes a cada tema, apresentada no Quadro 11, podem-se verificar alguns aspectos relevantes para a análise do *corpus*.

Quadro 11 - Quantidade de textos escritos para cada tema

TEMAS	T1	T1R	T2	T2R	T3	T3R
Colégio Campinas	21	20	18	16	13	4
Colégio Indaiatuba	39	39	39	36	30	27

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O primeiro aspecto quantitativo relevante é o aumento do número de itens lexicais (*tokens*) apresentado na comparação entre a escrita do Tema I (T1) e a Rescrita do Tema I (T1R) nos dois grupos. No Grupo 1, 20 dos 21 alunos escreveram a reescrita da primeira versão do Tema I e, mesmo com uma produção a menos, percebe-se um aumento de 11,5% no número de *tokens*. No Grupo 2, com o mesmo número de alunos produzindo tanto a primeira versão quanto a reescrita do Tema I, o aumento foi de pouco mais de 14% no número de itens lexicais (*tokens*) apresentados. Esses dados apontam para uma mudança no desenvolvimento das produções textuais, com desenvolvimento mais aprofundado do processo argumentativo, apresentada entre a primeira versão e a reescrita dos temas propostos.

Tais resultados tornam-se mais claros na observação do Quadro 12, no qual é apresentada a média de itens lexicais (*tokens*) por texto para cada um dos grupos:

Quadro 12 - Média de itens lexicais - *tokens* - por texto

TOKENS	T1	T1R	T2	T2R	T3	T3R
GRUPO 1	282.8	331.3	303	383.8	306	356.2
GRUPO 2	274.1	312.6	306.3	332.5	302.5	324.4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Como pode ser verificado, a média de itens lexicais por texto, para todos os temas, teve aumento significativo entre a primeira versão e a reescrita. No Grupo 1, houve aumento de 17,1% para o primeiro tema, 26,3% para o segundo e, para o terceiro, crescimento

de 16,4% no número de *tokens* entre escrita e reescrita. Além disso, vale ressaltar que, entre a escrita do Tema I e a escrita do Tema III, desconsiderando as reescritas, percebe-se aumento de 25,9% no número de itens lexicais para os textos do Grupo 1.

No Grupo 2, o aumento de itens lexicais também é visível; entre a escrita do Tema I e sua reescrita, nota-se 14% mais *tokens*; entre o Tema II e sua reescrita, 8,5% de aumento e, por fim, entre o Tema III e a reescrita, 7,2%. Apesar de menor, em comparação ao Grupo 1, também houve aumento, 18,3%, entre a escrita do Tema I e do Tema III.

Esses dados revelam que, ao longo das semanas em que participaram da Oficina de Produção Textual, os alunos, sob orientação da professora-pesquisadora, desenvolveram mais seus textos e aprofundaram, neles, o processo argumentativo.

Com o objetivo de guiar as etapas de produção desta análise, são retomadas, neste capítulo, as questões da pesquisa apresentadas na Introdução e no Capítulo de Metodologia:

1. Como a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramento pode auxiliar no desenvolvimento da produção textual dos alunos?
2. Quais escolhas lexicogramaticais demonstram o cumprimento da competência V nas propostas de dissertação que tomam como base o ENEM?
3. Quais sentidos são construídos por meio dessas escolhas?

A fim de responder essas questões, seguir-se-á a perspectiva teórica proposta pela LSF, cunhada nos postulados de Halliday (1994) ao entender-se que a gramática é um sistema configurado por uma série de significados circundados pelo envolvimento social, cultural e político a partir das escolhas linguísticas que os alunos (participantes) realizam no contexto de sua formação e de sua preparação para a prova do ENEM ao apresentarem as propostas de intervenção social exigidas pela competência V do exame. A partir de Eggins (2004), foca-se a análise na modalização e na modulação realizadas pelo operador finito modal e, também, pelas metáforas de modalidade. Esses itens, empregados pelos autores dos textos analisados, e levantados como frequentes pela análise computacional, funcionam como instrumentos linguísticos capazes de revelar seu comprometimento com a proposta de intervenção social solicitada pelo tema.

Visto que o texto, para esta pesquisa do gênero “redação ENEM”, foi ensinado a partir da teoria da Pedagogia de Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2013),

fundamentada na abordagem sistêmico-funcional da linguagem, no primeiro momento de descrição e análise dos dados busca-se apresentar essa metodologia de ensino que integra o ensino da leitura e da escrita aos conteúdos curriculares da escola.

Ao longo das seções seguintes, serão expostas e levantadas considerações sobre a relação entre o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) e sua relação com as práticas de letramento desenvolvidas ao longo das aulas da Oficina de Redação, bem como sobre os resultados do uso dos elementos lexicogramaticais que permitem reconhecer maior ou menor grau de comprometimento e/ou responsabilidade dos autores com suas propostas.

3.1 EVENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO: O TRABALHO COM A LÍNGUA

Nesta seção será apresentada uma descrição do evento, das práticas e das atividades de letramento realizados ao longo das sete semanas durante as quais foi desenvolvida a Oficina de Redação. Partindo-se das concepções de Halliday (1996) sobre os letramentos, cada uma das etapas desenvolvidas na Oficina converge para o trabalho com a língua, com foco na metafunção interpessoal e, especificamente, na modalidade. A Figura 7 ilustra a correlação entre os estágios do trabalho e a ordem a partir da qual está organizada a análise dos dados da pesquisa.

Figura 7 - Correlação entre evento e práticas de letramento



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Busca-se ilustrar, com a Figura 7, que a Oficina de Redação enquanto prática de letramento constituiu-se de sete aulas, de uma hora e trinta minutos cada uma, que configuram os eventos de letramento ao longo das quais foram desenvolvidas diversas atividades envolvendo a linguagem escrita, a partir da desconstrução de textos do gênero redação ENEM, da classificação de suas partes dentro de seu propósito social, ou, de acordo com Eggins (2004), seu contexto de cultura e de situação, e da produção de textos do mesmo gênero, atentando-se sempre para as realizações lexicogramaticais características do gênero em estudo.

A exposição de cada atividade desenvolvida ao longo dessa prática de letramento foi feita tomando-se como referência a teoria do CEA, proposta por Rose (2012), Rose e Martin (2012) e Martin (2012), de base sistêmico-funcional, fundamentada nas propostas de letramento da LSF (HALLIDAY, 1994; 1996; EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) já apresentadas no Capítulo I desta dissertação.

Esta teoria propõe um processo de letramento a partir de uma pedagogia que integra, em princípio, a aprendizagem da leitura e da escrita aos gêneros escolares que

compõem o currículo da escola primária na Austrália e, posteriormente, tem sido adaptada, em diferentes partes do mundo, para os diversos níveis escolares. De acordo com ela, o trabalho com gêneros concentra-se nos propósitos de uso da linguagem, nas etapas e fases quanto à estrutura textual, bem como nos aspectos gramaticais, que são os recursos linguísticos necessários para a escrita. Assim sendo, a teoria do CEA, que guiou o evento de letramento do qual os alunos participaram, ajuda a promover o letramento proposto por Halliday (1996), segundo o qual o domínio da língua escrita é uma condição para ser letrado, visto que permite ao indivíduo empregar os padrões lexicogramaticais associados ao texto escrito, implicando a compreensão e a possibilidade de fazer uso da escrita reconhecendo suas funções e seu valor na cultura em que está inserido.

Tomando-se a Figura 7 como ponto de referência para a análise, iniciamos por seu círculo externo, intitulado “Oficina”, que corresponde à Oficina de Redação como evento de letramento.

3.2 O EVENTO DE LETRAMENTO: OFICINA DE REDAÇÃO ENEM

Um evento de letramento, segundo Heath (1982, p. 93), é “uma sequência de ações, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e/ou compreensão do texto impresso desempenha uma função”. Tem-se, a partir dessa definição, a ideia de que são necessários ao menos três elementos a fim de que se concretize um evento de letramento, sendo eles (a) uma sequência de ações; (b) participantes; e (c) produção de um texto que desempenhe uma função social.

No contexto em que foi desenvolvida a Oficina de Redação ENEM, a sequência proposta por Heath (1982) envolve as aulas de 1h30min que aconteceram durante sete semanas que antecederam a aplicação oficial do ENEM 2017, ao longo dos meses de setembro a novembro daquele ano. Como participantes desse evento, figuram a professora-pesquisadora e, também, os alunos, de Ensino Médio e do curso pré-vestibular, que aceitaram participar da Oficina. Já a produção do texto teve como foco o gênero textual redação ENEM, cuja função social é a de permitir a alunos concluintes do Ensino Médio o ingresso em uma Universidade Federal a partir do SISU (Sistema de Seleção Unificada criado pelo MEC).

O evento de letramento apresentado estruturou-se a partir da estratégia do CEA, baseada nos gêneros da família dos argumentos. Essa estratégia tem como base o projeto *Reading to Learning* (Ler para Aprender), terceira etapa de um programa de letramentos curriculares desenvolvido pelos pesquisadores da Escola de Sydney, que propõem uma metodologia integrando a aprendizagem da leitura e da escrita nos currículos da educação primária, secundária e ensino superior (ROSE; MARTIN, 2012; GOUVEIA, 2014). O objetivo desse programa é preparar todos os alunos para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita. Essas estratégias capacitam professores a dar suporte aos seus alunos nas aulas de leitura e produção de textos, de modo que esses sejam bem-sucedidos nas diferentes disciplinas (áreas do conhecimento).

Na Pedagogia de Gêneros, teoria que embasa o CEA, a análise de textos é um caminho para que professores e estudantes sejam capazes de desconstruir um texto e classificá-lo dentro do seu propósito social. A principal premissa dessa metodologia é a de que alunos que leem mais escrevem melhor, por isso as atividades propostas integram leitura e escrita vinculadas aos conteúdos curriculares do respectivo nível escolar, no caso desta pesquisa, conteúdos que permeiam as provas de redação do ENEM. Por essa razão, a leitura de textos nota mil (nota máxima à qual podem chegar os textos produzidos para a prova de redação do ENEM) é tão importante para o desenvolvimento das atividades propostas ao longo da Oficina de Redação. Os textos utilizados como exemplos para as atividades desenvolvidas foram retirados da Cartilha do Participante ENEM 2017, disponibilizada pelo INEP em sua página oficial na internet. Com o intuito de tornar as atividades desenvolvidas ainda mais significativas para os alunos participantes, também foram tomados como exemplos textos produzidos por eles ao longo da Oficina, tanto para a sugestão de melhorias, em comparação aos textos nota mil, quanto para servirem de exemplos de redações acima da média em cada uma das competências avaliadas pelo exame.

O CEA é estruturado em três níveis, a fim de que os professores desenvolvam as habilidades de leitura e interpretação com os alunos, e cada um desses níveis é subdividido em três estratégias.

A Figura 8 ilustra o CEA do programa *Reading to Learning*, que se desenvolve em três ciclos, focados em diferentes níveis do funcionamento dos textos.

Figura 8 - Ciclo de aprendizagem do programa *Reading to Learning*



Fonte: Adaptado de Rose e Martin, 2012

O primeiro nível do CEA, o externo, apresenta três passos: **Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Escrita Autônoma**. Ao longo da Oficina de Redação, a Preparação para a Leitura foi o momento em que a professora-pesquisadora apresentou aos alunos textos, tanto da Cartilha do Participante quanto dos próprios alunos, que serviriam de modelo para a produção escrita. Trata-se do momento de desconstrução do texto selecionado, começando a interpretação a partir do conhecimento de mundo que os discentes possuem e da análise da estrutura textual, ou seja, das etapas e fases que constituem, no caso desta pesquisa, o gênero redação ENEM. Na **Preparação para a Leitura**, foram feitos questionamentos aos alunos, a fim de oferecer explicações e especificações quanto à compreensão que obtiveram do texto, sendo esse um ponto de partida para introduzir a análise das etapas do gênero. O passo seguinte, da **Construção Conjunta**, consistiu em guiar os estudantes para a produção textual, seguindo como modelo o texto lido anteriormente. Como os alunos ainda não haviam recebido todo o suporte de que precisariam para escrever os textos com sucesso, essa construção aconteceu em conjunto com a professora-pesquisadora, que apresentou sugestões e

discutiu possibilidades de construção. Já no terceiro passo, a **Construção Individual**, cada estudante escreveu seu próprio texto individualmente, seguindo a mesma estrutura que o texto lido apresentava. Neste primeiro nível, a professora-pesquisadora foi a responsável por fornecer todo o suporte necessário para a realização das atividades de leitura e escrita, que seriam trabalhadas de forma mais complexa no nível seguinte, exigindo dos alunos mais autonomia.

O segundo nível do CEA é constituído também de três passos: **Leitura Detalhada**, **Reescrita Conjunta** e **Reescrita Individual**. A proposta desse segundo nível é habilitar os estudantes a lerem com maior compreensão e, também, a identificarem com sucesso a estrutura do texto, de modo a fazer uso do mesmo padrão linguístico em suas produções. No passo que inicia esse nível, **Leitura Detalhada**, a professora-pesquisadora trabalhou com outros exemplos de textos que fazem parte do mesmo gênero, para que os alunos, de modo individual, observassem suas etapas e fases. A fim de que compreendessem tanto o texto quanto sua estrutura, todas as vezes que esse passo acontecia, a professora-pesquisadora levantava discussões sobre o contexto e o propósito social do gênero, o tipo de linguagem predominante nele, além de outros aspectos dos textos que pudessem ser identificados. Os outros dois passos do nível tiveram como foco a atividade de escrita. A **Reescrita Conjunta** consistiu em direcionar os alunos para reescreverem o que produziram no nível anterior, adotando o conhecimento linguístico solidificado na leitura detalhada. Por fim, na **Reescrita Individual**, os estudantes praticaram a mesma tarefa, mas produzindo um novo texto de forma autônoma.

No terceiro nível do ciclo, constituído de **Construção do Período**, **Ortografia** e **Escrita dos Períodos**, a professora-pesquisadora buscou integrar a gramática à produção textual. No primeiro passo, **Construção do Período**, a professora selecionou períodos específicos que servissem como material para a observação dos aspectos linguísticos, ortográficos e morfossintáticos, dentro do conteúdo cobrado pela prova de redação e com os quais os alunos, ao longo das primeiras aulas da Oficina, demonstraram ter mais dificuldade. É importante notar que, para que as estratégias do nível três alcançassem seus objetivos, era fundamental os alunos serem capazes de interpretar os textos e identificar sua estrutura autonomamente. A **Ortografia**³³ foi o passo em que o foco das aulas recaiu nos aspectos notacionais da escrita dos períodos e/ou dos textos executada nos níveis anteriores, tais como

³³ Optou-se pelo emprego do termo *Ortografia*, respeitando-se o termo em inglês. Porém, em língua portuguesa, devem ser considerados, aqui, todos os aspectos notacionais da escrita.

regência e concordância nominal e verbal, pontuação, ortografia, dentre outros. Os alunos deveriam observar as inadequações cometidas para, no passo da **Escrita dos Períodos**, reescrever os textos, alterando o que fosse necessário e adequando a linguagem conforme apareceu nos textos lidos, que serviram como modelo do gênero estudado. Dessa forma, o nível 3 do CEA caracteriza-se como o momento em que os alunos compreendem que a gramática provê o conhecimento linguístico necessário para a escrita.

Apesar de o CEA parecer ser apresentado como uma ordem categórica de seus níveis, essa é uma metodologia flexível, que pode variar de acordo com as experiências do professor e o grupo de alunos e seu desempenho. Sendo assim, a professora-pesquisadora, conforme as necessidades dos alunos, analisou qual nível seria trabalhado em qual aula e de que forma as estratégias seriam distribuídas entre os horários de aula disponíveis.

A seguir, serão apresentadas as atividades aplicadas ao longo das aulas, cujo objetivo era incitar nos participantes o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos do gênero redação ENEM com foco na perspectiva do letramento crítico.

3.3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA OFICINA DE REDAÇÃO E O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cada uma das aulas da Oficina de Redação foi planejada com o objetivo de promover um ensino reflexivo da língua, a partir da Pedagogia de Gêneros, levando em consideração o contexto real de uso da língua, de modo a trabalhar com o gênero textual redação ENEM a partir dos propósitos sociais que esse apresenta. Retoma-se, assim, a Figura 7, (página 73) para discussão dos elementos envolvidos nas práticas de letramento. No segundo círculo da Figura, intitulado “Aulas”, apresentamos, discutimos e analisamos as práticas de letramento realizadas na Oficina.

O CEA foi adaptado para ser utilizado em duas turmas formadas por alunos de 2º e 3º ano do EM e, também, por alunos do curso pré-vestibular. As aulas, como já mencionado, tiveram duração de 1h30min cada e a distribuição dos níveis do CEA deu-se de modo que sua execução ocorresse em sete aulas, ou seja, ao longo de 10h30min de encontros presenciais. Os

alunos estavam sendo preparados para prestarem o ENEM 2017, a fim de concorrerem a uma vaga em um curso de uma Universidade Federal pelo SISU. É importante ressaltar que, além de preparar os alunos para a prova de redação do ENEM, o objetivo das aulas era também o de prover a eles subsídios para a construção do conhecimento por meio de um entendimento da linguagem na produção de significação. Nesse sentido, muito além de ensinar teoria gramatical ou criar técnicas fixas para serem usadas na produção de textos, buscou-se oferecer o suporte necessário para que os participantes da Oficina, a partir das práticas nas quais se engajaram, pudessem estar aptos a ler e escrever textos pertencentes a distintos gêneros textuais, em diferentes esfera de atuação humana em que sejam requeridos. Essa possibilidade é decorrente da busca por exemplos, análise de sua composição, a partir da desconstrução do gênero, e, apenas depois de cumpridas essas etapas, a produção textual propriamente dita.

Por se tratar de um curto espaço de tempo para alcançar os objetivos propostos para a Oficina, alguns passos dos níveis do CEA foram realizados pelos alunos como atividade extraclasse, visto a necessidade de adequar o ciclo ao propósito das aulas e ao tempo disponível. Desse modo, a análise das práticas de letramento está assim organizada:

- apresentam-se, primeiramente, as **atividades** desenvolvidas com base nos conteúdos das sete aulas da Oficina, com foco nas práticas de letramento desenvolvidas;
- descrevem-se os **níveis** do CEA e sua relação com as práticas;
- apresentam-se, por fim, os **passos** para as atividades e seus conteúdos.

3.3.1 As atividades para as práticas de letramento

A primeira aula da Oficina de Redação foi dedicada à apresentação do planejamento do curso, disponível no Capítulo II, seção 2.4.1, Quadro 6, página 59, e à escrita de uma avaliação diagnóstica que, em conjunto com exemplos de redação nota 1000 presentes na Cartilha do Participante ENEM 2017, compuseram a seleção de textos utilizados para a identificação da estrutura do gênero redação ENEM e que serviram como modelo para a produção escrita na semana 2.

O objetivo principal das atividades desenvolvidas nessa semana era identificar, a partir da correção dos textos da escrita diagnóstica, as principais dificuldades dos alunos participantes da Oficina, a fim de que elas pudessem ser trabalhadas e sanadas ao longo do curso.

Ao longo da semana pós primeira aula, os sessenta textos produzidos pelos alunos das duas turmas foram corrigidos pela professora-pesquisadora e selecionados para a composição do conjunto de textos que seriam utilizados no momento de desconstrução e análise da estrutura textual, isto é, da identificação das etapas e fases que constituem o gênero redação ENEM.

Visto que o objetivo da Oficina de Redação, além de gerar os dados para esta pesquisa, era preparar os alunos para prestarem o ENEM, durante cada uma das aulas, a partir da segunda, foram apresentadas as cinco competências avaliadas na prova de redação, além das situações que podem levar os textos à anulação, ou seja, à nota zero, presentes na página 9 da Cartilha do Participante ENEM 2017. Vale ressaltar que os textos produzidos pelos alunos não apresentaram exemplos que levassem à anulação, por isso a explicação a respeito dessas situações foi bastante objetiva. Após essa primeira etapa da aula, a professora-pesquisadora devolveu aos alunos os textos produzidos na semana 1 e iniciou o trabalho com os níveis do CEA, que serão analisados na seção seguinte.

A terceira aula da Oficina de Redação teve como objetivo principal auxiliar os alunos na leitura e compreensão da proposta de redação e, além disso, no estabelecimento de relações entre aquilo que era solicitado na proposta, os argumentos selecionados e os conhecimentos construídos nas diversas áreas de estudo do currículo escolar.

No início desta terceira aula, foi apresentada a **Competência II** avaliada pela prova de redação do ENEM, a saber “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (BRASIL, 2017, p. 17). Os “conceitos das várias áreas de conhecimento” são uma exigência do exame para que os candidatos alcancem os níveis mais altos de nota (160 e 200 pontos) nessa competência, sendo assim, ao longo dessa aula, os alunos entraram em contato com exemplos de textos que sustentavam sua argumentação a partir de áreas do conhecimento indicadas, tais como a Literatura, a Filosofia, a Economia, dentre outras.

Seguindo o planejamento apresentado no Quadro 6, página 59, na quarta aula da Oficina de Redação foi apresentada aos alunos a **Competência III** avaliada na prova de redação do ENEM, “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2017, p. 22). Como aconteceu nas aulas anteriores, o objetivo das atividades desenvolvidas na quarta semana recaiu na leitura e na compreensão da proposta de redação, na tentativa de estabelecer relações entre o que foi solicitado por essa proposta, os argumentos selecionados e os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo de sua vida escolar e também fora da escola.

Novamente, como aconteceu na aula anterior, a ênfase da aula 5 recaiu na leitura e na compreensão da proposta de redação do Tema II. O aspecto novo incluído nessa quinta semana foi a discussão mais aprofundada a respeito das escolhas lexicais realizadas no momento da produção e os efeitos de sentido construídos a partir delas. Também nessa quinta aula foi apresentada aos alunos a **Competência IV** avaliada na prova de redação do ENEM, “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários” (BRASIL, 2017, p. 22).

O objetivo principal da sexta aula da Oficina de Redação foi auxiliar os alunos na construção da proposta de intervenção social solicitada na **Competência V** do exame “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 24), revelando tanto os elementos necessários para que a proposta apresentada seja considerada completa, quanto a estrutura gramatical necessária para que essa apresentação seja bem avaliada.

Ao final das discussões a respeito da **Competência V**, foi entregue aos alunos a última proposta de redação, Tema III “As complexidades do combate à homofobia no Brasil”, cuja produção deveria ser entregue à professora no dia seguinte, a fim de que ela tivesse tempo hábil para a correção dos textos antes da aula 7.

Por fim, a última aula da Oficina de Redação teve uma dinâmica diferente das anteriores, posto que, por ser a derradeira, ao longo dela priorizou-se a revisão dos conteúdos desenvolvidos no curso, além da devolução das produções textuais do Tema III e da solicitação da reescrita dessa proposta.

Por entender ser mais produtivo para cada aluno, a professora-pesquisadora disponibilizou um tempo durante a aula, para que eles pudessem, individualmente, tirar suas

dúvidas tanto a respeito de seus textos quanto de algum conteúdo que não estivesse, para ele, bem esclarecido.

Como é possível perceber a partir do exposto, a organização dessas aulas levou em consideração as competências exigidas pelo ENEM, abordadas uma a cada semana, e, a partir delas, a intenção de oferecer aos alunos a oportunidade de relacionar o aprendizado adquirido na escola a outros domínios de sua vida, permitindo que esses alunos pudessem se envolver mais criticamente com as questões apresentadas por cada proposta de redação, as quais permeiam seu cotidiano.

A seguir, são apresentados os três níveis do CEA, de acordo com a **Figura 8**, iniciando com o primeiro nível, o externo.

3.3.2 Os níveis do CEA e sua relação com as práticas de letramento

O nível 1 do CEA, constituído dos passos **Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Escrita Independente**, encontra-se diretamente ligado à aprendizagem do currículo, ao planejamento do programa de ensino e à seleção dos textos que serão o foco para o ensino e a avaliação da aprendizagem. Para esta pesquisa, a proposta desse primeiro nível do ciclo é estudar os textos que têm como domínio social a argumentação. Para tanto, a fim de continuar a verificação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero redação ENEM foram feitas perguntas acerca das principais diferenças entre esse gênero textual e as redações solicitadas por outros exames vestibulares. Também foi oferecida uma breve descrição das tarefas que seriam realizadas: desconstrução dos textos-exemplos, estudo da estrutura do gênero redação ENEM e reescrita das produções textuais.

Este primeiro nível do CEA inicia-se com o passo **Preparação para a leitura**, e seu objetivo é envolver os alunos nas tarefas de leitura e escrita do gênero estudado. A **Preparação para a Leitura** começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio ou o assunto que os alunos precisam tomar conhecimento para terem acesso ao texto. Na sequência, a professora-pesquisadora revela a estrutura textual, em outras palavras, a estrutura, em fases e etapas, do gênero textual e quais aspectos linguísticos destacam-se no texto.

Foram selecionados, para esta etapa do trabalho em sala de aula, quatro textos, sendo dois produzidos pelos alunos participantes da Oficina de Redação sobre o primeiro tema proposto (Aumento da expectativa de vida como desafio no Brasil) e outros dois retirados da Cartilha do Participante ENEM 2017 (exemplos de texto com nota máxima, 1000 pontos), cujo tema, da prova de redação ENEM 2016, era “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Os textos foram apresentados em Power Point™ e lidos em voz alta aos alunos pela professora, que solicitou a atenção deles à estrutura e à linguagem empregada.

Após a leitura de cada um dos exemplos, foram feitas perguntas aos alunos sobre as informações contidas em cada um dos parágrafos dos textos, a fim de que eles compreendessem o propósito social das produções e sua estrutura. O Quadro 13 apresenta algumas das questões dirigidas aos alunos.

Quadro 13 - Questões para Preparação da Leitura

Questões feitas aos alunos pós-leitura
Quais aspectos do texto dissertativo-argumentativo foram apresentados na introdução?
A partir do segundo parágrafo, como são desenvolvidos os argumentos apresentados na introdução?
Qual(is) estratégia(s) são utilizadas pelos escritores para defender os argumentos selecionados?
Há ligação entre os parágrafos do texto? Quais palavras ou expressões revelam isso?
Observem a escolha lexical realizada pelos autores dos textos. Quais estratégias foram empregadas a fim de evitar a repetição de termos? De que maneira essas escolhas influenciam na construção de sentido do texto?
Como é construída a conclusão do texto? Quais aspectos são apresentados?

Fonte: Elaborado pela autora

Ao dirigir aos alunos essas questões, a intenção foi de incitá-los à compreensão da estrutura do gênero redação ENEM. Para isso, chamou-se a atenção, após a leitura do texto completo, para a composição de cada um dos parágrafos, evidenciando seus elementos constituintes, organizados na Figura 9.

Figura 9 - Estrutura textual - Gênero Redação Enem

Fonte: Elaborado pela autora

Além de compreender a estrutura do gênero textual abordado ao longo das aulas, o desenvolvimento do CEA pode oferecer aos participantes a oportunidade de estabelecer conexões entre seu aprendizado escolar e outros domínios de sua vida, como, por exemplo, a necessidade de refletir a respeito de questões sociais presentes no Brasil, como a intolerância religiosa e a falta de políticas públicas relacionadas a essa questão, presentes nas produções textuais utilizadas como modelo, retiradas da Cartilha do Participante ENEM 2017.

A discussão permitiu que os alunos compreendessem que o tema abordado, além de uma dimensão global, permeia também o cotidiano deles, visto que muitos relataram a existência da intolerância religiosa entre membros de suas famílias e entre amigos. Essa atividade demonstrou aos participantes da Oficina que os domínios pessoal, acadêmico e público não são necessariamente impenetráveis, e que as atividades de produção de texto podem levar ao desenvolvimento de habilidades e de consciência acerca de questões sociais necessárias para a participação cívica, corroborando a perspectiva do letramento crítico, abordada no Capítulo 1, segundo a qual as aulas de língua portuguesa devem ser um espaço no qual os professores desenvolvem atividades que possibilitam aos alunos uma reflexão crítica do mundo. Nesse sentido, as aulas de produção de texto, sob a ótica do letramento crítico, possibilitam ao sujeito perceber-se como integrante e participante da sociedade.

Além disso, os questionamentos voltados ao uso da linguagem, principalmente aquele que se refere à escolha lexical dos escritores, foi capaz de despertar nos alunos a percepção de que a linguagem apresenta uma dimensão interpessoal importante no processo de convencer o leitor a corroborar a posição apresentada no texto.

Nesse momento de preparação para a leitura, é importante também que o aluno tenha em mente a necessidade de buscar informações fora do texto para compreender com êxito aquelas que lhe são passadas por meio dele. Assim, eles foram incentivados a pesquisar sobre as referências mencionadas, as quais alguns desconheciam, apresentadas nos quatro exemplos discutidos. O objetivo dessa instrução foi ajudá-los na construção de um repertório sociocultural que pudesse ampliar suas habilidades argumentativas.

Esse modelo de análise textual objetiva que o aluno identifique a sequência lógica de ideias e a estrutura que deverão ser mantidas na redação ENEM que será reescrita por eles no passo seguinte.

O nível 1 do CEA é composto ainda, de acordo com a Figura 9, por dois passos, a **Construção Conjunta**, cujo objetivo é guiar os alunos a fim de que escrevam seus textos com sucesso. Nesse passo, a turma produz, em conjunto com a professora-pesquisadora, um novo texto (todas as vezes em que esse passo foi realizado ao longo das aulas, a produção conjunta era feita por meio da lousa digital), utilizando a mesma estrutura do modelo, para que, no próximo passo – **Construção Individual** – os alunos escrevam, individualmente, seus próprios textos, seguindo a mesma estrutura do modelo analisado. Os passos que compõem cada nível do CEA serão analisados detalhadamente na seção 3.3.3.

O nível 2 do CEA, conforme apresentado na Figura 8 composto pelos passos **Leitura Detalhada**, **Reescrita Conjunta** e **Reescrita Individual**, é responsável por possibilitar aos alunos a leitura de um texto curto com compreensão ampla e a usarem o mesmo padrão de linguagem em seu próprio texto. O primeiro passo desse nível é a **Leitura Detalhada**, na qual uma passagem curta é selecionada do texto de leitura pelo professor, que orienta os alunos a observarem as etapas e as fases do gênero que está em estudo, bem como aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas.

Nesse passo foi realizada com os alunos a leitura de dois exemplos de parágrafos de desenvolvimento do gênero redação ENEM, de autoria dos participantes da Oficina de Redação, referentes à reescrita do Tema I (O aumento da expectativa de vida como desafio no

Brasil). Para auxiliar a compreensão a respeito da construção dos parágrafos, foi apresentada a teoria da construção do Parágrafo Padrão, da forma como costuma ser apresentada em materiais didáticos para o ensino de redação, a partir da qual cada parágrafo deve ser composto por (a) um tópico frasal, frase mais curta que retoma o argumento já apresentado na introdução; (b) desenvolvimento do tópico a partir de sua análise e (c) conclusão.

A seguir, dois exemplos que foram apresentados e discutidos com os alunos o longo da terceira aula da Oficina.

(4) **INTRODUÇÃO** *[A expectativa de vida no Brasil, sem dúvidas, teve um “boom” no último século devido à urbanização. Tendo como referencial a vida das pessoas em si, esse aumento pode ser bom, entretanto, o país conta com diversos desafios para superar, relacionados desde a questões econômicas, com a inversão da pirâmide etária, até o protagonismo dos idosos na sociedade, que geram discussões políticas e sociais.]*

ARGUMENTO 1 *[(Tópico frasal – No momento, o Brasil passa por um fenômeno denominado estreitamento da base, isto é, a população que se encontra em idade economicamente ativa (PEA) está envelhecendo.) (Desenvolvimento do tópico – Esse fator gera redução na força de trabalho e a tendência dessa taxa é ser constante, uma vez que, no século XXI, as famílias estão optando por terem um ou dois filhos, logo, em 30 anos, quase não haverá adultos na PEA. Esse cenário torna-se desafiador à medida que, com menos trabalhadores ativos, a garantia de aposentadoria aos idosos se esvai, levando consigo a segurança financeira e a garantia de liberdade dos mais velhos, que passam a depender, entre outros, de seus familiares.) (Conclusão do tópico – Contudo, as soluções para esse déficit na produtividade, respeitando a vontade do brasileiro de reduzir sua taxa de natalidade, são possíveis se for considerada a opção de criar novos postos de trabalho que exijam menos esforço físico dos idosos, mas que aproveitem sua ainda existente capacidade de trabalhar.)] (T1RCC2SA3)*

Exibido o exemplo (4), pediu-se aos alunos para que observassem como se deu a construção do parágrafo de argumentação. Esse exemplo revela que o aluno considera a inversão da pirâmide etária brasileira um desafio econômico a ser superado advindo do aumento da expectativa de vida no país, argumento apresentado na introdução. No parágrafo de desenvolvimento do texto, **ARGUMENTO 1**, há a retomada desse argumento no primeiro período, em seguida, a argumentação/explicação do aluno a partir de um conhecimento adquirido, provavelmente, nas aulas de Geografia cursadas ao longo dos anos escolares e, por fim, a conclusão do tópico frasal, fechando esse primeiro argumento.

A partir desse exemplo, buscou-se chamar a atenção dos alunos ao conhecimento mobilizado, advindo das aulas de Geografia, que se revela importante para a construção do

texto-exemplo, visto que o argumento desenvolvido torna-se mais consistente e evidencia a capacidade de produzir um texto mobilizando os conhecimentos adquiridos ao longo da formação escolar do aluno.

O exemplo (5) também se configura como uma construção da argumentação para o cumprimento da **Competência 2**. O trecho grifado no parágrafo de introdução marca o argumento desenvolvido no parágrafo seguinte.

(5) **INTRODUÇÃO** *[Estima-se que até 2050 haverá um crescimento de 18% no número de idosos no Brasil. Comparado a décadas anteriores, tal aumento na expectativa de vida demonstra ser positivo, contudo é caracterizado por novos desafios. Falta de participação ativa dos idosos na sociedade, abandono familiar, choque de gerações, são apenas alguns dos problemas a serem enfrentados com a inversão da pirâmide etária. Portanto, é essencial que este aumento venha acompanhado de medidas de inclusão que garantam uma igualdade de tratamento desses grupos com os demais.]*

ARGUMENTO 1 *[(**Tópico frasal** – Um dos fatores relacionados a essa problemática são as diferenças entre gerações.) (**Desenvolvimento do tópico** – O livro “Terra Sonâmbula”, de Mia Couto expõe essa situação. Ao ser dividido em histórias paralelas dos personagens Kindzu e Mudinga, o romance exprime uma divergência de pontos de vista de ambos em um mesmo ambiente: Moçambique pós-independente. O mesmo ocorre na sociedade atual, ou seja, muitos idosos vivem com seus netos ou filhos na mesma casa, no entanto, apresentam perspectivas muito diferentes sobre a modernidade. Um exemplo disso é o advento da internet e das redes sociais, sendo, geralmente, considerados pelos mais novos como um invento positivo e pelos mais velhos como negativo.) (**Conclusão do tópico** – Essas diferenças, consequentemente, geram conflitos.)]*
(TIRCI3SA29)

O exemplo (5) revela o uso de repertório sociocultural para o desenvolvimento do argumento referente ao desafio “choque de gerações” criado pelo aumento da expectativa de vida e da convivência, no ambiente familiar, de indivíduos de gerações diferentes. Para desenvolver o tópico frasal retomado na primeira frase do segundo parágrafo, o aluno optou por recorrer a uma analogia entre os problemas reais enfrentados pelas pessoas que vivem essa situação no contexto familiar e os conflitos vividos pelos personagens de Mia Couto na obra “Terra Sonâmbula”, citada pelo aluno. Bem como no exemplo (4), foram mobilizados conhecimentos construídos ao longo da formação desse aluno para a construção e desenvolvimento de sua argumentação, configurando um bom exemplo de cumprimento das exigências da **Competência II** do ENEM.

Após a leitura dos exemplos (4) e (5), os alunos foram questionados acerca da construção dos dois parágrafos de argumentação apresentados, mais especificamente sobre a qualidade e a força argumentativa de cada um dos repertórios mobilizados na defesa do ponto de vista apresentado no texto. Como era esperado pela professora-pesquisadora, foi unânime a resposta de que o primeiro exemplo apresentava uma construção argumentativa mais convincente do que o segundo, visto que a analogia do exemplo (5) poderia ser mais desenvolvida pelo aluno.

Ainda no nível 2 do CEA, a professora-pesquisadora direciona os alunos para a **Reescrita Conjunta** de parágrafos de argumentação de suas redações. Esse passo é realizado também com a ajuda da lousa digital, assim, conforme os alunos fazem as sugestões de reescrita do trecho selecionado, a professora-pesquisadora digita as frases e todos conseguem ler, ao mesmo tempo, as modificações apontadas. O último passo desse nível é a **Reescrita Individual**. Finalizados os dois primeiros passos desse nível 2, os alunos são orientados a reescrever seus textos de acordo com os elementos apresentados.

O nível 3, o mais interno representado na Figura 8, constituído dos passos **Construção do Período, Ortografia e Escrita dos Períodos**, provê aos alunos suporte para desenvolverem habilidades na leitura com compreensão na ortografia e na escrita. Ao longo do trabalho com esse nível do CEA, são selecionados alguns períodos dos exemplos apresentados no nível 2 (**Leitura Detalhada**) e escritos no quadro a fim de que os estudantes trabalhem na atividade de **Construção do Período**.

As práticas pedagógicas desenvolvidas durante a aplicação do CEA têm como principal objetivo proporcionar aos alunos o conhecimento exigido pelo currículo da série/ano de estudo, e a base para a aprendizagem desses conteúdos é a realização de tarefas de leitura e produção escrita durante as aulas. Nesse sentido, a realização bem-sucedida de todos os passos do CEA está atrelada à preparação adequada dos discentes para a leitura dos textos com os quais entrará em contato. Cada passo realizado com sucesso prepara os participantes para as atividades mais complexas do próximo nível do CEA.

Um dos principais contrastes dessa abordagem de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em relação a outras é que o CEA exige que o docente certifique-se a respeito da compreensão dos alunos, engaje-os no processo de aprendizagem, estimule-os a refletir sobre o tema em questão e a relacioná-lo à própria experiência de vida. Assim, à medida que os discentes respondem às questões de leitura, a professora-pesquisadora pode adicionar

detalhes, explicar as razões, construir generalizações, especificações e exemplificações acerca de cada tema em estudo, parafrasear as respostas dos alunos utilizando termos técnicos e abstratos, refletir sobre a experiência e conhecimento dos estudantes. A fim de que a aplicação do CEA possibilite o aprendizado, cabe ao professor planejar as aulas com o objetivo de poder engajar todos os alunos em atividades de aprendizagem que sejam desafiadoras.

Algumas das atividades planejadas para a realização da Oficina de Redação serão apresentadas na seção seguinte, visando a exemplificar o desenvolvimento de cada passo dos três níveis do CEA.

3.3.3 Os passos do CEA e sua relação com as práticas de letramento

Ao apresentarem o CEA em sua obra, Rose e Martin (2012) explicam que, apesar de os níveis serem demonstrados em uma sequência, esta é uma metodologia flexível. Assim, de acordo com os autores, cabe ao professor analisar qual nível trabalhará em qual aula e de que forma as estratégias serão distribuídas entre os horários de aula disponíveis. Com essa liberdade e visando aos objetivos da Oficina de Redação, o trabalho com os níveis do CEA foi organizado tendo início, na segunda aula da Oficina, com os passos do nível 2. No entanto, a fim de ilustrar como se deu o desenvolvimento de cada passo dos três níveis do CEA, são apresentadas, a seguir, as atividades desenvolvidas ao longo das aulas 4 e 5, durante as quais desenvolveu-se, a partir do nível 1, os passos dos três níveis já ilustrados pela Figura 8.

- **NÍVEL 1**

Passo 1: Preparação para a Leitura. A primeira parte da aula 4 foi dedicada à leitura da proposta de redação do Tema II “Alternativas de combate à violência infantil no Brasil”. Ao longo da leitura individual, foi solicitado aos alunos que atentassem às informações que pudessem ajudá-los na produção de suas redações. Como o texto IV da coletânea de textos da proposta (Anexo I, página 145) era composto por uma tabela com o número e a porcentagem de crianças e adolescentes com idade entre 1 e 19 anos atendidos por violências segundo relação com o agressor e faixa etária das vítimas, foi solicitado que esses dados fossem interpretados e que os alunos pensassem em estratégias para apresentá-los em suas redações.

Retomou-se, ainda neste passo, as orientações a respeito das etapas e fases do gênero redação ENEM já passadas na aula 2 da Oficina de Redação, com o objetivo de guiar a leitura da coletânea para a produção do texto.

Passo 2: Construção Conjunta. Após a leitura individual, em conjunto com a professora-pesquisadora foi realizada uma leitura em voz alta dos textos da proposta. Ao longo dessa etapa, foi solicitado aos alunos que apontassem possíveis relações entre a leitura realizada e repertórios que pudessem ajudar na construção das redações ENEM, visando ao cumprimento da competência II. Os principais assuntos citados pelos alunos foram:

- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- conceito de Modernidade Líquida, do sociólogo polonês Zygmunt Bauman;
- conceito de Determinismo Social, de Auguste Comte;
- importância da educação para a formação do indivíduo, com base na teoria de Immanuel Kant.

A partir dos assuntos elencados, é possível perceber a mobilização de temas relacionados, principalmente, às aulas de Filosofia dialogando com temas da vida cotidiana dos alunos, neste caso, a violência infantil, aos quais eles estão expostos, ao menos indiretamente, por meio de notícias que ouvem ou leem. A possibilidade de estabelecer essa relação entre conhecimentos revela as bases de uma aula de produção de texto que visa ao letramento crítico dos estudantes e a um ensino eficaz, constituído pelo diálogo entre a cultura e os discursos da escola e dos alunos. Baseado na Pedagogia de Gêneros, esse modelo de ensino permite que a construção desse tipo de relação se dê também fora dos muros da escola, permitindo uma atuação mais crítica dos indivíduos na sociedade da qual são membros.

Passo 3: Construção Individual. Nessa última estratégia do nível 1, foi solicitado aos alunos que iniciassem a produção da primeira versão da redação do Tema II. A escrita desse texto mostrou-se um importante instrumento para a análise do quanto os alunos foram capazes de absorver dos conhecimentos aos quais estiveram expostos até este momento da Oficina de Redação. A escrita desse texto deu-se em sala de aula, com a professora-pesquisadora dando as devidas orientações sempre que eram solicitadas pelos alunos, buscando, dessa maneira, encorajá-los no processo de escrita.

É importante observar que, para o desenvolvimento de todas as atividades desta terceira semana de Oficina de Redação em sala de aula, foi necessário, para alguns alunos, um tempo extra, além de uma hora e meia, para a conclusão da escrita do texto.

- **NÍVEL 2**

Passo 1: Leitura Detalhada. Neste passo, desenvolvido ao longo da quinta aula da Oficina de Redação, foi proposto aos alunos que retomassem a proposta de redação do Tema II e realizassem, em conjunto com a professora-pesquisadora, a leitura dos textos motivadores. Ao longo da leitura, a professora fazia perguntas a respeito dos trechos mais importantes de cada texto e pedia aos alunos para que grifassem algumas partes da coletânea, a fim de deixar marcados todos os argumentos que a proposta oferecia aos estudantes.

Passo 2: Reescrita Conjunta. O segundo passo desse nível teve início com a anotação, no quadro, pela professora, de todos os argumentos apresentados na proposta de redação, a partir de suas palavras-chaves. Foi solicitado aos alunos que mencionassem também outros argumentos que foram utilizados na primeira versão do texto ou nos quais haviam pensado e que tivessem relação com o tema. Pronta a lista com os argumentos, propôs-se uma discussão acerca das diferentes possibilidades de relacioná-los, pensando em possibilidades de desenvolver a progressão temática da proposta de redação.

Combinados os argumentos, retomou-se a discussão da semana anterior sobre os possíveis repertórios socioculturais que poderiam fundamentar o desenvolvimento do texto a partir das diferentes combinações. A fim de auxiliar os alunos na reescrita de suas redações, a professora apresentou o exemplo (6) de texto que precisava de alterações e solicitou aos alunos que apontassem as falhas na construção da argumentação

(6) **INTRODUÇÃO** *[A violência infantil cresce constantemente em meio à sociedade. É caracterizada pela violação de direitos de crianças e adolescentes, através da agressão física, verbal, sexual, entre outras. Essas vítimas, em diversos casos, são incapazes de se defender, principalmente devido à falta de assistência dada por adultos próximos a elas, o que de fato não ocorre, já que cada vez mais pessoas se tornam incapazes de notar quando há algo de errado com uma criança.]*

ARGUMENTO 1 *[A incapacidade é derivada da superficialidade presente nas atuais relações sociais, como afirma o sociólogo polonês Zygmund Bauman, em seu livro “Modernidade Líquida”, mostrando que o aumento da superficialidade nas relações contribui para o*

afastamento social e sentimental entre pessoas, dificultando a percepção de mudanças significativas no comportamento de pessoas presentes em nosso cotidiano.] (T2CI2SA26)

Os apontamentos feitos pelos alunos abordavam a relação pouco desenvolvida entre o conceito de modernidade líquida, de Bauman, e a violência infantil; a falta de explicação a respeito da superficialidade das relações, além da construção do parágrafo em um único período, fazendo pouco uso de elementos conectivos. Nesse passo ainda, a professora aproveitou para chamar a atenção dos alunos para as expressões destacadas, promovendo discussão e explicações a respeito delas e, também, solicitando dos alunos a apresentação de vivências pessoais que exemplificassem, principalmente, a superficialidade das relações interpessoais e o afastamento social.

O objetivo dessa discussão foi construir com os alunos um conhecimento mais profundo do significado das palavras que apreenderam de uma forma contextualizada na passagem em causa e no texto como uma unidade global. Finalizada a discussão a respeito do exemplo, a professora solicitou que os alunos reescrevessem, em pequenos grupos (não se fixou o número de integrantes), o parágrafo de argumento apresentado e, em seguida, que essas sugestões fossem lidas para todos os colegas a fim de que aquela apontada como a melhor fosse escrita no quadro. Para a realização dessa tarefa, foi liberado o uso de celulares para a pesquisa e ampliação do repertório sociocultural. A sugestão de parágrafo escolhida como a melhor pelos alunos participantes foi a apresentada a seguir.

(6R)ARGUMENTO 1 [Essa incapacidade pode ser explicada por meio da teoria da “Modernidade Líquida”, do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Segundo o autor, o individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações são traços característicos da sociedade contemporânea. Nesse sentido, as pessoas, cada vez mais centradas em si, deixam de prestar atenção àquilo que acontece em torno delas. O reflexo disso nos lares brasileiros dá-se na relação entre os pais e os filhos. Muitas vezes, as alterações de comportamento, características de agressões sofridas pelas crianças, não são notadas pelos pais que, durante os poucos momentos de convívio familiar, estão resolvendo problemas de trabalho ou atualizando suas redes sociais. Tal situação revela a superficialidade das relações e contribui para mascarar as agressões sofridas pelas crianças, seja no seio familiar ou fora dele, explicando o alto índice de agressões praticadas por consanguíneos dos infantes.] (T2RCI2SA26)

Este trabalho de reescrita oferece ao aluno a oportunidade de refletir sobre a língua e sua forma própria de sistematizá-la. Através dessa reelaboração do parágrafo, os estudantes puderam alargar relações, integrando palavras e expressões, principalmente as destacadas no momento da discussão anterior, em um campo da realidade e na constelação de

palavras e expressões da língua, com suas propriedades. Nesse processo de reescrita conjunta, é possível perceber que os alunos se apropriaram da linguagem enquanto construtora de significados, “emprestando os mesmos padrões sofisticados de linguagem de um texto literário, ou conteúdo detalhado de um texto factual”³⁴ (ROSE, 2012, p. 4). O mesmo trabalho com a linguagem é esperado, então, no passo seguinte, a **Reescrita Individual**. Logo, as questões que surgem à professora-pesquisadora nesse momento das atividades são: como os alunos reescreverão, individualmente, suas redações? Houve apropriação dos padrões linguísticos discutidos nas aulas e nos passos anteriores? Foram repetidas as formulações da **Reescrita Conjunta**? Em que medida os alunos combinaram as soluções encontradas nas atividades conjuntas e a procura por uma nova formulação individual?

Passo 3: Reescrita Individual. Alcançados os objetivos das etapas anteriores, iniciou-se a execução da última estratégia do nível 2 do ciclo. Neste passo, foram devolvidas as redações do Tema II, corrigidas pela professora-pesquisadora, com os devidos apontamentos e observações a fim de que cada aluno pudesse proceder a reescrita individual de seu texto. Coube, então, a cada participante, individualmente e sob a orientação da professora sempre que necessário, replanejar seu texto, atentando-se às questões evidenciadas na correção, e reescrevê-lo. Visto que o nível 3 do CEA ainda seria trabalhado ao longo desse encontro, a reescrita seria concluída em casa, pelos participantes, e deveria ser entregue no dia seguinte, com o intuito de que a professora tivesse tempo suficiente para realizar as correções e devolver as reescritas no encontro da semana seguinte.

• NÍVEL 3

Nesse nível foram introduzidos conteúdos gramaticais acerca dos quais os alunos apresentaram dificuldades, sendo estes responsáveis pelas principais inadequações encontradas nas redações ENEM dos participantes da Oficina de redação: concordância verbo-nominal e elementos de coesão.

Passo 1: Construção do Período. Nesse passo, foi explorado o conteúdo acerca dos elementos coesivos empregados para a construção do gênero redação ENEM. A primeira atividade proposta foi a leitura do exemplo (7), que foi entregue em uma folha impressa aos participantes, retirado da Cartilha do Participante ENEM 2017:

³⁴ No original: borrowing the same sophisticated language patterns from a literary text, or detailed content from a factual text

(7) Segundo a atual Constituição Federal, o Brasil é um país de Estado Laico, ou seja, a sociedade possui o direito de exercer qualquer religião, crença ou culto. Entretanto, essa liberdade religiosa encontra-se afetada, uma vez que é notório o crescimento da taxa de violência com relação à falta de tolerância às diferentes crenças. Assim, diversas medidas precisam ser tomadas para tentar combater esse problema, incitando uma maior atenção do Poder Público, juntamente com os setores socialmente engajados, e das instituições formadoras de opinião.

Nesse contexto, vale ressaltar que a intolerância religiosa é um problema existente no Brasil desde séculos passados. Com a chegada das caravelas portuguesas, as quais trouxeram os padres jesuítas, os índios perderam a sua liberdade de crença e foram obrigados, de maneira violenta, a se converter ao catolicismo, religião a qual era predominante na Europa. Além disso, os africanos escravizados que aqui se encontravam também foram impedidos de praticar seus cultos religiosos, sendo punidos de forma desumana caso desrespeitassem essa imposição. Atualmente, constata-se que grande parcela da população brasileira herdou essa forma de pensar e de agir, tratando pessoas que acreditam em outras religiões de maneira desrespeitosa e, muitas vezes, violenta, levando instituições públicas e privadas à busca de soluções para reverter isso.

Sob esse viés, ressalta-se que algumas ações já foram realizadas, como a criação da lei de proteção ao sentimento religioso e à prática de diferentes cultos. Entretanto, as medidas tomadas até então não são suficientes para inibir essa problemática, uma vez que a fraca punição aos criminosos e a falta de conscientização da sociedade são alguns dos principais motivos que ocasionam a persistência de atos violentos em decorrência da intolerância religiosa. Outrossim, a falta de comunicação dos pais e das escolas com os jovens sobre esse assunto é um agravante do problema, aumentando as possibilidades destes agirem de maneira desrespeitosa.

Diante disso, para combater a intolerância religiosa, cabe ao governo intensificar esforços, criando leis específicas e aumentando o tempo de punição para quem comete qualquer tipo de violência devido à religião. Ademais, é necessária a criação de campanhas midiáticas governamentais de conscientização, com o apoio da imprensa socialmente engajada, e a divulgação destas através dos diversos meios de comunicação e das redes sociais, que mostrem a importância do respeito à liberdade de escolha e às diferentes crenças, uma vez que o Brasil é um país com inúmeros grupos e povos, cada um com seus costumes. Além disso, a participação das instituições formadoras de opinião é de grande importância para a educação dos jovens com relação ao respeito às diferentes religiões, com as escolas realizando palestras e seminários sobre o assunto e as famílias intensificando os diálogos em casa. (BRASIL, 2017, p. 33)

Após a leitura em voz alta realizada pela professora, foi solicitado aos alunos que realizassem uma segunda leitura, individual, dessa vez marcando os elementos coesivos que apareceram no texto. Após essa primeira tarefa, a professora-pesquisadora lançou algumas perguntas, tais como: Os elementos coesivos aparecem isoladamente ao longo do texto ou é

possível perceber a presença deles ao longo de toda a redação? Eles são importantes para a construção do sentido do texto? Como?

Os alunos mostraram-se capazes de perceber que os elementos coesivos foram recorrentes ao longo de todo o texto do candidato, e chamaram a atenção, principalmente, para os conectores empregados no início dos parágrafos, afirmando que esses elementos garantiam uma “continuidade” aos argumentos apresentados e aos estágios do texto. A professora complementou a explicação evidenciando que, nesta redação, há repertório diversificado de recursos coesivos, além da articulação entre os parágrafos, já apontada pelos alunos, há também a articulação de ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “ou seja”, “entretanto”, “essa”, “uma vez que”, “assim”; 2º parágrafo: “as quais”, “além disso”, “atualmente”; 3º parágrafo: “entretanto”, “uma vez que”, “outrossim”; 4º parágrafo: “ademais”, “além disso”).

Como a maior parte dos problemas relacionados à Competência IV do exame, demonstrados pelos participantes da Oficina, era a falta de elementos de coesão interparágrafos, a professora-pesquisadora chamou a atenção para construções como as do terceiro parágrafo do exemplo (7): *Sob esse viés, ressalta-se que [...].Entretanto, as medidas tomadas [...]. Outrossim, a falta de comunicação [...].* O objetivo principal desse exercício era chamar a atenção dos alunos para a importância das expressões grifadas tanto na construção de sentido do texto lido, atentando-se às relações construídas (sequenciação, adversidade, adição), quanto no desenvolvimento da progressão do tema.

Finalizada a leitura e a discussão do exemplo (7), foi apresentado, em Power Point™, o exemplo (8), de um dos alunos do curso, a fim de que os participantes percebessem como a falta de conectivos prejudicava a leitura da redação:

(8) *O governo brasileiro não apresenta disponibilidade de recursos para beneficiar a população idosa. Não há grande quantidade de trabalhadores para o número de beneficiados, o que diminui o valor recebido da Previdência. Segundo a ONU, quanto maior a expectativa de vida da população, maior é o gasto do governo, causando preocupação financeira.* (TICC2SA1)

Foi esclarecido aos alunos que o exemplo (8) é o terceiro parágrafo de uma das redações entregues na primeira semana da Oficina, cujo tema era “O aumento da expectativa de vida como desafio no Brasil”. Ao serem questionados a respeito dos elementos coesivos desse exemplo, os alunos apontaram a necessidade de mais conectivos, alegando, inclusive, que a ausência de um elemento de coesão no início do parágrafo levou-os a pensar que esta

poderia ser a introdução da redação ou, até mesmo, ocupar qualquer posição, exceto a de conclusão, do texto.

Passo 2: Ortografia. Nesse passo, foram exploradas com os alunos as principais inadequações linguísticas que figuraram na primeira versão escrita do Tema II, mas que também já estavam presentes nas redações escritas nas semanas anteriores, Tema I e reescrita do Tema I. A primeira atividade proposta aos alunos foi a leitura dos exemplos (9) e (10):

(9) *É inevitável o aumento na expectativa de vida e o consequente envelhecimento populacional, logo, faz-se necessário a adaptação do país aos idosos. [...]*(T1CIPVA52)

(10) *Ademais, é necessária a criação de campanhas midiáticas governamentais de conscientização, com os apoio da imprensa socialmente engajada, e a divulgação destas através dos diversos meios de comunicação e das redes sociais, que mostrem a importância do respeito à liberdade de escolha e às diferentes crenças, uma vez que o Brasil é um país com inúmeros grupos e povos, cada um com seus costumes. [...]*(BRASIL, 2017, p. 33)

Visto que construções como as destacadas nos exemplos (9) e (10) são características do gênero redação ENEM, já que é uma exigência a apresentação de uma proposta de intervenção social para o problema apontado no tema da redação, a professora-pesquisadora retomou o conteúdo gramatical referente à concordância verbo-nominal, chamando a atenção dos alunos para a construção de predicados a partir da estrutura “verbo *ser/fazer* e adjetivo”. Assim, foram retomadas as duas possibilidades de construções possíveis:

- (i) se o sujeito não vem antecedido de um determinante, a expressão fica invariável: *logo, faz-se necessário adaptação do país aos idosos.*
- (ii) se o sujeito vem antecedido de um determinante, por exemplo, um artigo, como no exemplo (9), *faz-se necessária a concordância com o sujeito, como realizada no exemplo (10): (9) faz-se necessária a adaptação do país aos idosos. (10)é necessária a criação.*

A correção das reescritas do Tema II e as produções do Tema III demonstraram menor incidência desses desvios de concordância, revelando a assimilação do conteúdo pelos alunos.

Passo 3: Escrita de Períodos. Visto que o objetivo principal nesse etapa é o de melhorar a estrutura dos textos que foram produzidos durante o ciclo, empregando todo o conhecimento adquirido até esse momento, foi solicitado aos participantes que revisitassem

seus textos, observando e corrigindo quaisquer inadequações cometidas, adequando-os à modalidade escrita formal da língua e às características linguísticas dos textos do gênero redação ENEM. Uma das preocupações da professora-pesquisadora nessa etapa do nível três foi a de deixar claro aos alunos que o uso da linguagem varia a depender do propósito social do texto, ou seja, esclarecer que há situações nas quais será necessário o uso mais formal da língua e outras situações de uso informal, já que o texto deve sempre se adequar ao seu contexto de uso. Assim, como o contexto dos participantes é de avaliação e, ao realizar o ENEM, também de classificação dos candidatos, qualquer desvio da norma padrão pode implicar penalizações na nota de redação.

A fim de encaminhar esta análise para o viés da modalidade presente na apresentação das propostas de intervenção social da redação ENEM, expõe-se, a seguir, uma segunda sequência de desenvolvimento dos passos do nível 3 do CEA, realizada durante a aula 6 da Oficina de Redação.

• NÍVEL 3

Passo 1: Construção do Período. A primeira atividade dessa estratégia foi a leitura de exemplos de propostas de intervenção social, característica exigida, ao menos até a conclusão desta pesquisa, pela redação ENEM, com a finalidade de que os alunos reconhecessem tanto a estrutura quanto os elementos necessários para esta parte do texto. É importante destacar que a Cartilha do Participante ENEM 2017 não exige que a proposta de intervenção social seja apresentada no último parágrafo do texto, como uma conclusão, porém todos os textos que figuram como exemplos de nota 1000 cumprem essa tarefa no final da redação, fato que influenciou a escrita dos participantes da Oficina de Redação a estruturarem suas produções textuais da mesma maneira.

Os exemplos (11), (12) e (13), coletados na Cartilha do Participante, foram apresentados aos alunos logo no início da aula 6.

(11) *Urge, portanto, que indivíduos e instituições públicas cooperem para mitigar a intolerância religiosa. Cabe aos cidadãos repudiar a inferiorização das crenças e dos costumes presentes no território brasileiro, por meio de debates nas mídias sociais capazes de desconstruir a prevalência de uma religião sobre as demais. Ao Ministério Público, por sua vez, compete promover as ações judiciais pertinentes contra atitudes individualistas ofensivas à diversidade de crença. Assim, observada a ação conjunta entre a população e o poder público, alçará o país a verdadeira posição de Estado Democrático de Direito.* (BRASIL, 2017, p. 29)

(12) *Conclui-se, então, que o combate à discriminação religiosa é de suma importância para que se assegure um dos direitos mais antigos a todas as pessoas e, por conseguinte, seu bem-estar. Para isso, é preciso que os órgãos especializados, em parceria às delegacias de denúncia, ajam de acordo com a lei, investigando e punindo os agressores de forma adequada. Ademais, o governo deve promover campanhas contra condutas de intolerância e as escolas devem gerar debates, informando seus alunos sobre o tema e desconstruindo preconceitos desde cedo. Por fim, a mídia pode abordar a intolerância religiosa como assunto de suas novelas, visto que causa forte impacto na vida social. Assim, o respeito será base para a construção de um Brasil mais tolerante e preocupado com a garantia dos direitos humanos de sua população.* (BRASIL, 2017, p. 31)

(13) *É necessário, pois, que se reverta a mentalidade retrógrada e preconceituosa predominante no Brasil. Para tal, o Estado deve veicular campanhas de conscientização, na TV e na internet, que informem a população sobre a diversidade religiosa do país e a necessidade de respeitá-las. Essas campanhas também podem, para facilitar a detecção e o combate ao problema, divulgar contatos para denúncia de casos de intolerância religiosa. Concomitantemente, é fundamental o papel da escola de pregar a tolerância já que, segundo Immanuel Kant, “o homem é aquilo que a educação dele”. Portanto, a escola deve promover palestras sobre as diferentes crenças do país, ministradas por especialistas na área ou por membros dessas religiões, a fim de quebrar estereótipos preconceituosos e tornar os jovens mais tolerantes.* (BRASIL, 2017, p. 37)

Após a leitura de cada um dos exemplos, era solicitado aos alunos que tentassem listar os elementos constituintes das propostas de intervenção social. Assim, ao final da atividade, chegou-se à conclusão de que todos os exemplos mostravam ao menos uma das propostas com os elementos: (i) agente – aquele responsável por praticar a ação; (ii) ação – o que deve ser feito a fim de que o problema seja resolvido total ou parcialmente; (iii) modo – como a ação deve ser colocada em prática e (iv) efeito – qual o objetivo da ação proposta. Aplicando essa conclusão aos exemplos tem-se:

Quadro 14 - Elementos constituintes da proposta de intervenção social – exemplo (11)

Exemplo 11		
	Proposta 1	Proposta 2
Agente:	cidadãos	Ministério Público
Ação:	repudiar a inferiorização das crenças e dos costumes presentes no território brasileiro	competem promover as ações judiciais pertinentes contra atitudes individualistas ofensivas à diversidade de crença
Modo:	por meio de debates nas mídias sociais	-
Efeito:	capazes de desconstruir a prevalência de uma religião sobre as demais	Assim, [...] alçará o país a verdadeira posição de Estado Democrático de Direito.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O Quadro 14 permite perceber os elementos constituintes das duas propostas de intervenção social apresentadas pelo candidato. Nesse exemplo, a **Proposta 1** é a mais completa delas, composta de (i) agente; (ii) ação; (iii) modo e (iv) efeito. Já na **Proposta 2**, não foi apresentado o modo por meio do qual a ação “*promover as ações judiciais pertinentes contra atitudes individualistas ofensivas à diversidade de crença*” pode ser realizada.

No Quadro 15 são mostradas as duas propostas de intervenção social mais completas das quatro apresentadas pelo candidato no exemplo (12).

Quadro 15 - Elementos constituintes da proposta de intervenção social – exemplo (12)

Exemplo 12		
	Proposta 1	Proposta 2
Agente:	Órgãos especializados	governo
Ação:	ajam de acordo com a lei	deve promover campanhas contra condutas de intolerância
Modo:	investigando e punindo os agressores de forma adequada	-
Efeito:	para que se assegure um dos direitos mais antigos a todas as pessoas	Assim, o respeito será base para a construção de um Brasil mais tolerante e preocupado com a garantia dos direitos humanos de sua população.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

As duas primeiras propostas de intervenção social apresentadas pelo candidato no exemplo (12) são as mais completas do texto, sendo a primeira composta de (i) efeito; (ii) agente; (iii) ação e (iv) modo, e a segunda de (i) agente; (ii) ação e (iii) efeito. Entre a ação e o efeito da segunda proposta, o candidato apresenta, ainda, outras duas ações com seus respectivos agentes, porém sem completá-las com os elementos modo e efeito.

Quadro 16 - Elementos constituintes da proposta de intervenção social – exemplo (13)

Exemplo 13		
	Proposta 1	Proposta 2
Agente:	Estado	Escola
Ação:	deve veicular campanhas de conscientização que informem a população sobre a diversidade religiosa do país e a necessidade de respeitá-las	deve promover palestras sobre as diferentes crenças do país
Modo:	divulgando contatos para denúncia de casos de intolerância religiosa	ministradas por especialistas na área ou por membros dessas religiões
Efeito:	para facilitar a detecção e o combate ao problema	a fim de quebrar estereótipos preconceituosos e tornar os jovens mais tolerantes

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

No Quadro 16 são mostradas também apenas duas propostas das apresentadas no exemplo (13). Na primeira delas, seus elementos constituintes aparecem na seguinte ordem (i) agente; (ii) ação, (iii) efeito e (iv) modo, enquanto na segunda tem-se (i) agente; (ii) ação; (iii) modo e (iv) efeito.

É possível observar, a partir da leitura de cada exemplo, que pode existir mais de uma proposta de intervenção social em cada texto. Além disso, outro aspecto importante, é a observação de que não existe uma ordem fixa para que os elementos identificados como constituintes das propostas sejam apresentados. A escolha por essa organização deve respeitar o projeto de texto de cada participante da Oficina e/ou candidato ao ENEM.

Passo 2: Ortografia. Neste passo, os alunos foram convidados a analisar a estrutura gramatical das propostas de intervenção social, observando o modo de funcionamento da língua na composição do gênero redação ENEM. Constata-se, a partir dos exemplos (11), (12) e (13) listados, que, ao apresentar a ação, os candidatos optam pela modalização. Assim, são comuns estruturas compostas de “metáfora modal”, como em (11) *é preciso que os órgãos especializados [...]* e em (13) *É necessário, pois, que se reverta [...]*, além de “verbo modal+infinitivo impessoal”, como em (11) *Cabe aos cidadãos repudiar [...]*; em (12) *o governo deve promover campanhas*, e em (13) *a escola deve promover palestras*. Adiantando a análise linguística da próxima seção deste capítulo, essas estruturas identificadas nos exemplos influenciaram a produção textual do Tema III dos participantes, que apresentou maior incidência de propostas de intervenção social construídas com o verbo modal “dever”.

Após a análise dos exemplos, a professora chamou a atenção dos alunos para o fato de que as escolhas linguísticas realizadas por eles evidenciavam o desejo de indicar uma ação que interferisse no problema em questão. Além disso, essas estruturas, dentre outras, também se mostram capazes de indicar os diferentes níveis de comprometimento e de responsabilidade do aluno autor do texto com o conteúdo da mensagem emitida. Para reforçar esse conteúdo, foram apresentados e analisados os exemplos (14), (15) e (16):

(14) *Torna-se evidente, portanto, que falta protagonismo entre os idosos.* (T1CI3SA39)

(15) *[...] o governo deve investir em empregos para a população[...]* (T1CIPVA44)

(16) *[...] também é necessário que o governo faça um planejamento para que não falte verba [...]* (T1CIPVA57)

A estrutura empregada na construção do exemplo (14) não pode ser considerada uma proposta de intervenção social, visto que não fica explícito o desejo de interferir na questão; enquanto estruturas como as dos exemplos (15) e (16) apresentam, claramente, a intenção do aluno de propor uma intervenção.

Passo 3: Escrita dos Períodos. Com o objetivo de auxiliar os alunos da Oficina a construírem as propostas de intervenção social de seus textos, foi-lhes apresentado o Quadro 17, com verbos e metáforas modais e sua classificação de acordo com o grau de modalidade que implicam.

Quadro 17 - Exemplos de verbos e metáforas modais e graus de modalidade

Alta modalidade	Média modalidade	Baixa modalidade
Dever	Deveria	Pode
É necessário	É preciso	Poderia
Ter de	É importante	Esperar que...
Tornar-se fulcral	Caber a	
Faz-se necessário		

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos exemplos analisados, tanto da Cartilha do Participante ENEM 2017, quanto dos alunos da Oficina de Redação, e do Quadro 17, esperava-se que os alunos melhorassem a estrutura das propostas de intervenção de seus textos e alcançassem, assim, bons resultados no exame.

Concluída a exposição das práticas de letramento desenvolvidas durante a Oficina de Redação, passa-se, na seção 3.4, a uma análise mais detalhada das escolhas linguísticas realizadas pelos alunos participantes da pesquisa a fim de cumprirem a exigência da **Competência V** nas propostas de dissertação que tomam como base o ENEM. O foco dessa parte da análise recai na metafunção interpessoal, especificamente, na modalidade, dialogando com a teoria da LSF.

3.4 A MODALIDADE NO CUMPRIMENTO DA COMPETÊNCIA V DO ENEM

A modalidade é a categoria discursiva responsável por indicar as intenções, os sentimentos e as atitudes do locutor com relação ao seu discurso, assim sendo, trata-se do valor atribuído pelo emissor aos estados de coisas que descreve ou a que alude em seus significados. Halliday (2002) afirma que a sentença ou oração organiza-se simultaneamente como mensagem e como evento de interação. Essa ideia, por sua vez, pode ser considerada a chave para o tratamento da modalidade, que representa a interferência do falante/escritor sobre aquilo que é dito.

Essa interferência será analisada nos textos produzidos pelos alunos participantes da Oficina de Redação ENEM 2017, instrumento utilizado para a geração do *corpus* desta pesquisa, ao longo da qual intencionou-se fazer uso da mesma Matriz de Referência para Redação do ENEM, visto que o objetivo desses eventos de letramento era o de preparar os alunos para o exame, além de envolvê-los, simultaneamente, em práticas de letramento que estimulassem a criticidade.

Dessa forma, a análise desenvolvida neste capítulo tem como foco a competência V na avaliação das redações do ENEM, cujo critério indica que o aluno, para uma redação eficaz e coerente, deve “Elaborar proposta de intervenção social para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (BRASIL, 2016, p. 8), já que, a partir do cumprimento dessa competência, é possível verificar se o aluno demonstra protagonismo frente ao tema apresentado, na produção do texto dissertativo-argumentativo em que deve intervir no problema, elaborando propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão. Ao discutir especificamente essa competência, a própria Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM aponta que trata da realidade e da “capacidade [do participante] de agir sobre e nessa realidade” (BRASIL, 2005, p.94).

3.4.1 A competência V

Propor uma intervenção para o problema apresentado pelo tema significa sugerir uma ação que busque, mesmo que minimamente, enfrentar esse problema, aspecto que pode viabilizar, em sala de aula, práticas de letramento crítico. Sob esse ponto de vista, torna-se

relevante ressaltar que, considerando que os três temas de redação desenvolvidos ao longo da Oficina de Redação, bem como os temas de redação do ENEM, abordam problemas sociais complexos, muitas vezes de difícil solução, não se espera que o aluno/participante apresente ações que efetivamente os solucionem. Ele pode, simplesmente, indicar uma ação de intervenção que busque combater, mitigar a situação problema apresentada.

A fim de reconhecer a proposta de intervenção no texto do aluno, é necessário, portanto, identificar o claro desejo de indicar uma ação que interfira no problema em questão. Dessa forma, é preciso buscar propostas com um caráter interventivo, ou seja, que apresentem o desejo de intervir em uma dada situação com a finalidade de modificá-la.

Nesse processo, algumas escolhas linguísticas evidenciam esse desejo e são capazes de auxiliar na identificação dessa proposta. Esse é o caso, por exemplo, do verbo auxiliar modal “dever” ou ainda de algumas construções com o verbo *ser* + *adjetivo*, como “é necessário”, “é preciso”, “é importante”, etc. Essas estruturas, dentre outras, são capazes de indicar os diferentes níveis de comprometimento e de responsabilidade do aluno autor do texto com o conteúdo da mensagem emitida. Assim, uma estrutura como a do exemplo (17), apenas apresenta um fato, uma constatação; enquanto estruturas como as dos exemplos (18) e (19), a seguir, apresentam a intenção do aluno de claramente propor uma intervenção:

(17) “*Torna-se evidente, portanto, que falta protagonismo entre os idosos*” (T1CI3SA39)

(18) ... *o governo **deve investir** em empregos para a população...* (T1CIPVA44)

(19) ... *também **é necessário** que o governo faça um planejamento para que não falte verba...* (T1CIPVA57)

Uma questão importante a ser considerada acerca da apresentação da proposta de intervenção social releciona-se à sua construção a partir de orações condicionais, conforme o exemplo (20).

(20) *Ademais **se** o governo tivesse **utilizado** imigrantes, **não haveria** falta de mão-de-obra causada pela diminuição da PEA.* (T1CC3SA12)

Visto que, para que seja considerada, de fato, uma proposta interventiva, é preciso que ela expresse o claro desejo do aluno de sugerir uma ação para enfrentar o problema apresentado pelo tema, construções como a do exemplo (20) são consideradas, pelo exame, insuficientes. Nessa construção, o verbo empregado, “*tivesse utilizado*”, está no pretérito mais-que-perfeito composto do subjuntivo, o que evidencia que não se trata de uma proposta de intervenção para enfrentar o problema do envelhecimento populacional. Ao contrário,

trata-se de algo que, na opinião do aluno, deveria ter sido feito no passado e privaria a sociedade de enfrentar o problema da falta de mão de obra no presente.

Esta etapa da análise preocupa-se, portanto, (i) com a presença dos verbos auxiliares modais e (ii) das metáforas modais que podem indicar modalidade para demonstrar o comprometimento e a responsabilidade dos alunos com as propostas apresentadas em seus textos.

3.4.2 Os auxiliares modais na competência V

Com base na teoria adotada, a quantificação dos verbos auxiliares modais pode servir para identificar com maior clareza a maneira pela qual os alunos da Oficina de Redação utilizam, nas escolhas lexicais, os verbos modais como produtores do seu discurso acerca dos temas abordados pelas propostas de redação. Para tanto, listam-se no Quadro 18, os auxiliares modais e a respectiva frequência percentual dos textos produzidos pelos alunos do Grupo 1:

Quadro 18 - Frequência das ocorrências dos verbos auxiliares modais – GRUPO 1

MODAIS	GRUPO 1												TOTAL	
	T1		T1R		T2		T2R		T3		T3R			
Caber	3	0.05%	4	0.06%	2	0.03%	4	0.06%	0	0.00%	0	0.00%	13	0.20%
Dever	17	0.28%	19	0.29%	13	0.23%	24	0.38%	13	0.32%	8	0.63%	94	2.13%
É/Tem dever	0	0.00%	1	0.01%	1	0.02%	2	0.03%	0	0.00%	0	0.00%	4	0.06%
Necessitar	0	0.00%	1	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	1	0.00%
Poder	6	0.03%	0	0.00%	9	0.16%	0	0.05%	2	0.04%	0	0.00%	17	0.28%
Precisar	0	0.00%	0	0.00%	9	0.16%	8	0.13%	1	0.02%	0	0.00%	18	0.31%
Ter	2	0.03%	1	0.00%	3	0.05%	2	0.03%	0	0.00%	0	0.00%	8	0.11%
TOTAL	28		26		37		40		16		8		155	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O mesmo procedimento foi aplicado à análise dos textos do Grupo 2, o que gerou o Quadro 19, com os verbos auxiliares modais e sua frequência percentual.

Quadro 19 - Frequência das ocorrências dos verbos auxiliares modais – GRUPO 2

MODAIS	GRUPO 2												TOTAL	
	T1		T1R		T2		T2R		T3		T3R			
Caber	11	0.10%	11	0.09%	8	0.06%	8	0.06%	4	0.04%	1	0.01%	43	0.36%
Dever	44	0.39%	51	0.41%	46	0.37%	68	0.55%	33	0.37%	43	0.48%	285	2.57%
É/Tem dever	2	0.02%	0	0.00%	1	0.01%	1	0.01%	1	0.01%	2	0.02%	7	0.07%
Necessitar	4	0.03%	1	0.01%	0	0.00%	0	0.00%	2	0.02%	2	0.02%	9	0.08%
Poder	9	0.07%	10	0.08%	12	0.10%	1	0.01%	3	0.03%	8	0.08%	43	0.37%
Precisar	6	0.05%	7	0.05%	3	0.02%	5	0.04%	4	0.04%	3	0.03%	28	0.23%
Ter	1	0.01%	1	0.01%	0	0.00%	1	0.01%	1	0.01%	1	0.01%	5	0.05%
TOTAL	77		81		70		84		48		60		420	

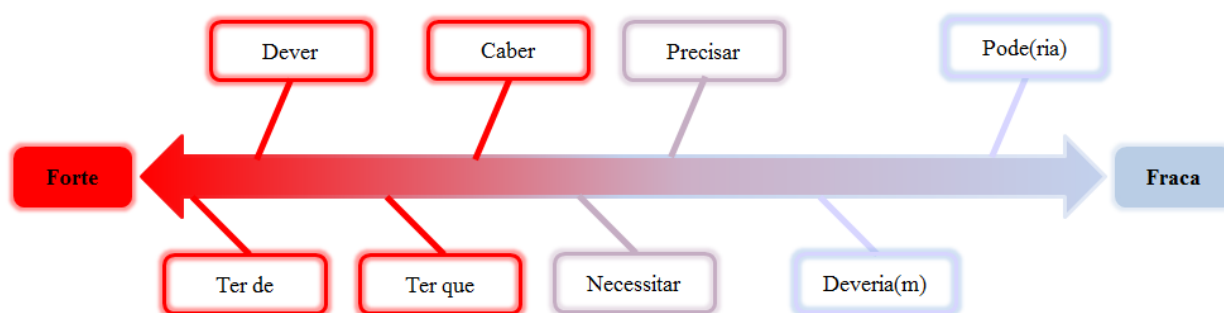
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O resultado apresentado nos Quadros 18 e 19 indica a frequência com que os verbos auxiliares modais aparecem nos textos produzidos a partir dos três temas propostos (Anexo I) aos dois grupos de alunos. Observa-se que, na apresentação das propostas de intervenção solicitadas pelos temas de redação, foram registradas, no total, 575 ocorrências de operadores modais, sendo 155 delas nos textos do Grupo 1, e 420 nos textos do Grupo 2. É possível averiguar também que, tanto no Grupo 1, quanto no Grupo 2, o operador modal **dever** foi o mais utilizado pelos alunos ao construírem suas propostas de intervenção. Ao todo, foram 94 registros de uso do auxiliar modal **dever** nos textos do Grupo 1, resultando em mais de cinco vezes o número de registros do modal **precisar**, que ocupa a segunda posição entre os mais usados pelos alunos desse grupo. No Grupo 2, essa diferença é ainda maior, visto que o modal **dever** foi empregado 285 vezes nos textos, enquanto o número de registros dos modais **poder** e **caber**, que ocupam a segunda e a terceira posição entre os mais usados pelos alunos do Grupo 1, aparecem com 43 ocorrências, cada um. Essas ocorrências indicam maior comprometimento e responsabilidade dos alunos com as proposições emitidas.

Considerando que a modalidade permite que os falantes e escritores expressem seus pontos de vista, em vez de definitivamente como positivo (sim) ou negativo (não), em algum lugar entre o sim e o não, abrindo espaços, na interação, para outras perspectivas a serem consideradas, podemos organizar os operadores modais apresentados nos textos dos

alunos da Oficina de Redação em um contínuo entre uma expressão mais forte e mais fraca do ponto de vista apresentado por eles. Assim, teríamos a Figura 10³⁵, a seguir:

Figura 10 - Graduação dos verbos modais



Fonte: Adaptado de HUMPHREY; DROGA; FEEZ, 2012, p. 95

Os diferentes graus de modalidade empregados pelos falantes ou escritores em diferentes gêneros textuais são influenciados pelo comprometimento do falante ou escritor com seu ponto de vista, bem como pela forma como ele percebe seu *status* em relação ao seu público. Por exemplo, os escritores dos exemplos (21), (22) e (23) podem estar indicando aos seus leitores que não assumem uma posição de certeza acerca do assunto, contencioso, abordado pelo tema, e que estão dispostos a negociar com outros pontos de vista.

(21) ... No âmbito econômico, essa parceria **deveria promover** empregos, respeitando as limitações dos idosos... (T1CC3SA6)

(22) ... Para que o Estado não seja sobrecarregado, o mesmo **pode realizar** campanhas publicitárias com a finalidade de atrair imigrantes, em idade ativa (aptos para trabalhar) para compor a PEA e auxiliar no déficit de mão-de-obra... (T1CC3SA9)

(23) ... Assim, devido à necessidade dos idosos de mais recursos, eles precisam de melhor segurança financeira que **poderia ser promovida** através da introdução dos idosos na sociedade... (T1CI3SA33)

Visto que a proposta da Oficina de Redação era, além de preparar os alunos para a prova de redação do ENEM, auxiliá-los no processo de desenvolvimento de letramento crítico, foi apresentado aos alunos (durante a semana 2 da Oficina) o Quadro 17, (já exibido na p. 101) que classifica os verbos auxiliares de acordo com o grau de modalidade indicado por eles. Em seguida, no momento do retorno das redações corrigidas aos alunos, eles foram

³⁵ A organização dos verbos modais na parte superior e inferior do contínuo não indica qualquer hierarquia entre eles. Os verbos estão assim dispostos apenas para efeito de organização da figura.

orientados a respeito da necessidade de deixar claro o desejo de sugerir alguma ação para enfrentar o problema abordado pelo tema, assumindo alto grau de comprometimento com aquilo que estavam propondo no texto. Assim, expressões modais como as destacadas nos exemplos (18), (19) e (20) não correspondiam ao que era exigido para o cumprimento pleno da competência V.

Após a reescrita dos textos referentes ao Tema I (O aumento da expectativa de vida como desafio no Brasil), é possível perceber que os alunos, autores dos exemplos (21), (22) e (23) passaram a empregar alto grau de modalidade a fim de persuadir seu leitor, como pode ser percebido nos exemplos (21R), (22R) e (23R):

(21R) *...No âmbito econômico, essa parceria [governo/empresas privadas] **deve promover** empregos, respeitando as limitações dos idosos...* (TIRCC3SA6)

(22R) *...Para que o Estado não seja sobrecarregado, **deve realizar** campanhas publicitárias com a finalidade de atrair imigrantes, em idade ativa (aptos para trabalhar) para compor a PEA e auxiliar no déficit de mão-de-obra...* (TIRCC3SA9)

(23R) *...os idosos **devem ser reinseridos** na sociedade, de forma que possam exercer atividades que respeitem seus limites e proporcionem certa ajuda financeira...* (TIRCI3SA33)

Os três exemplos de reescrita evidenciam o alto nível de comprometimento dos alunos com as propostas apresentadas em seus textos, reservando menos espaço para desacordos. Além disso, mesmo expressões como **devem ser reinseridos**, expressão que indica modalidade em seu nível mais forte, ainda são menos extremas do que o inequívoco “é” ou “não é”. Neste caso, essas expressões ajudam a construir o sentido de urgência do comando apresentado.

3.4.2.1 Modalidade: modalização e modulação

As escolhas lexicogramaticais relacionadas à modalidade presentes no *corpus* correspondem a 0,61% das palavras recorrentes no texto, ou 575 ocorrências, sendo expressas por meio de verbos modais. Desse valor, nos textos produzidos pelos alunos do Grupo 1, 0,52% representa os modais, valor que configura 155 ocorrências, enquanto nos textos do Grupo 2 a modalidade corresponde a 0,65% das palavras, 420 ocorrências. A análise foi realizada de forma quantitativa, inicialmente, e seguiu os passos já apresentados no Capítulo 2, de metodologia.

As 575 ocorrências encontram-se lexicalizadas de diferentes formas e expressas em diferentes tempos verbais, da mesma forma que se expressam por graus de comprometimento diferentes. Como já mencionado na seção 3.2.2, no Grupo 1 os modais mais utilizados pelos alunos na construção da proposta de intervenção social foram o operador modal **dever** (com 94 ocorrências) e **precisar** (com 18); já no Grupo 2, o operador modal mais empregado na construção das propostas foi **dever** (utilizado em 285 casos) e **caber** e **poder** (com 43 ocorrências cada um).

Para a apresentação dos resultados, mantém-se a divisão em Grupo 1 (alunos do colégio de Campinas) e Grupo 2 (alunos do colégio de Indaiatuba). Assim, conduz-se a análise nas seções seguintes, a partir desses dois grupos.

3.4.2.1.1 Escolhas de modalização e de modulação nos textos do Grupo 1

No Grupo 1, foram constatadas 155 ocorrências de operadores modais. Um passo importante para a compreensão desses verbos na apresentação das propostas de intervenção social dos alunos é a sua classificação em modalidade pelos grupos separados em **G1-Mda**, uso dos modais como modalização, troca de informações; e **G1-Mdu**, como usos dos modais em modulação, troca de bens e serviços. O Quadro 20 contempla os resultados encontrados nos textos do Grupo 1, na escrita dos três temas.

Quadro 20 - Uso dos modais na escrita dos temas do Grupo 1

Verbo modal	Grupo 1 - Uso dos modais nas redações (Escrita)												Total
	Modalização (Mda)						Modulação (Mdu)						
	Probabilidade			Usualidade			Obrigação			Inclinação			
	Certo	Provável	Possível	Sempre	Usualmente	Ocasional-mente	Necessário	Aceitável	Permitido	Determinado	Desejoso	Inclinado	
Caber							5						5
Dever							38				1	4	43
É/Tem dever							1						1
Necessitar													0
Poder	11	2	4										17
Precisar							10						10
Ter							5						5
Total	11	2	4	0	0	0	59	0	0	0	1	4	81

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O uso dos modais em geral aparece mais a partir da conclusão das redações, no momento em que os alunos apresentam as propostas de intervenção social a fim de cumprirem a exigência da competência V do ENEM, ou seja, no momento em que devem expressar comprometimento com o assunto abordado pelo tema da redação.

Nesse cenário, na escrita da primeira versão da redação de cada um dos três temas do Grupo 1, as 81 ocorrências encontradas se dividem em 15 (18,5%) de modalização (troca de informações) e 66 (81,5%) de modulação (troca de bens e serviços). A apresentação do verbo **dever** indica o modal com o maior número de ocorrências. Essas ocorrências de **dever** destacam-se para reforçar a opinião dos alunos por meio de sua argumentação. Evidencia-se que, no emprego do modal **dever**, as 43 ocorrências de modulação (G1-Mdu) dividem-se entre os graus de *obrigação necessidade/alto* 88,4% (38 ocorrências) e a categoria de *inclinação*, em valores *baixos de inclinação* 9,3% (4 ocorrências) e *médio de desejoso* 2,3% (1 ocorrência), além de estarem lexicalizadas de diferentes formas e tempos verbais (dever, deverá, deve, devem, deveria...).

Pode-se observar os usos de **dever** expressando os graus de obrigação (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014) em que ocorreram a partir dos exemplos (24), (25) e (26).

(24) ... E, para que possa haver um maior respeito com esse público, desde cedo, as escolas **devem** promover atividades e palestras que expliquem o processo pelo qual o Brasil tem passado e a sua relação com os idosos, para que assim, haja uma diminuição dos desafios com o aumento da expectativa de vida e o Brasil esteja mais igualitário e preparado para acolher e lidar com a nova população idosa. (T1CC3SA5)

(25) ... O governo, sendo representado pelo Conselho tutelar, em parceria com o Ministério da Educação, com subsídios tirados de pequena parcela dos impostos, **deve** criar campanhas de conscientização, tanto para as crianças na tentativa de mostrar para elas que podem pedir ajuda, quanto para os pais. (T2CCPVA15)

(26) ... Portanto, o Governo Federal **deve**, por meio de campanhas e propagandas, incentivar a denúncia de casos de agressões, além de criar um modelo de atendimento especializado para as vítimas, transmitindo segurança e confiança ao agredido. Além disso, as escolas e a mídia também **devem** promover campanhas que estimulem o respeito a essa minoria, resultando em uma sociedade na qual todos terão seus direitos respeitados. (T3CC2SA4)

Os excertos de (24) a (26) constituem propostas – modulações, uma vez que os alunos da Oficina de Redação solicitam serviços/ações a serem realizados pelos órgãos que julgam responsáveis – como as escolas (24), o governo (25), o Governo Federal (26) e as escolas e a mídia (26). Segundo Halliday e Matthiessen (2004, 2014), o modulador **dever** é o modal deôntico prototípico de *valor alto* e indica *obrigação* ou *necessidade*. Os exemplos (24), (25) e (26) apresentados fazem essa exposição, denotando a escolha realizada pelos

alunos e revelando um grau alto de comprometimento com o discurso proferido em seus textos.

Os excertos (27) e (28) correspondem às ocorrências de propostas *modulação/inclinação* em grau *médio* (27) e em grau *baixo* (28).

(27) ... *Em suma, para o bem estar de nossa população, o governo **deverá** disponibilizar novos recursos, como o investimento na área educacional e melhores leis trabalhistas, com boas propostas de trabalho.* (T1CC3SA8)

(28) *Sob essa perspectiva, uma medida eficiente seria a parceria entre o governo e empresas privadas, com a troca de investimentos, pela redução de impostos para a criação de uma 'Cidade Madura' por região metropolitana. (...) No âmbito econômico, a mesma parceria **deveria** promover empregos, respeitando as limitações dos idosos e o projeto pode ganhar forças com a ajuda de campanhas em redes sociais.* (T1CC3SA6)

O exemplo (27) expressa o grau *médio* de *modulação/inclinação* como *desejoso*. O tempo verbal utilizado é o futuro do presente, que indica ações pretendidas em um futuro próximo, no caso, a de que o governo disponibilize novos recursos que possam ser investidos em projetos educacionais, além de que realize melhoras nas leis trabalhistas, com o objetivo de aumentar o bem estar da população brasileira. O exemplo (28) demonstra o grau mais *baixo* de *inclinação*, sendo este que se refere à escolha do aluno ao usá-lo como futuro do pretérito, que pode indicar polidez, cerimônia, mas também hipótese, probabilidade, incerteza, ou não comprometimento do aluno com o que está sendo proposto.

O modal **poder** foi o segundo mais utilizado pelos alunos do Grupo 1 na escrita das primeiras versões dos três temas de redação propostos. As 17 ocorrências encontradas são de modalização (G1-Mda) – troca de informações – e dividem-se entre os graus de *probabilidade/alto* (11 ocorrências), *probabilidade/médio* (2 ocorrências) e *probabilidade/baixo* (4 ocorrências), apontando para o maior uso do grau *alto de probabilidade*.

A partir dos exemplos (29), (30) e (31) pode-se observar os usos de **poder** expressando os graus de *probabilidade* em que ocorreram:

(29) ... *Contudo, essa nova população **poderá** continuar contribuindo com a Previdência Social, mesmo com a idade avançada, **podendo**, assim, ser protagonista de certas coisas cabíveis.* (T1CC3SA10)

(30) ... *Num período tão avançado da história, o Brasil **não pode** ficar passivo mediante a uma situação que ocorria em tempos de escravidão e que **pode** ser combatida.* (T2CC2SA3)

(31) ... *Sendo assim, o avanço conquistado em toda a história do país - aumento da expectativa de vida - **não pode** ser transformado num aspecto retrógrado da sociedade brasileira...* (T1CC3SA12)

O exemplo (29) demonstra o uso do modalizador, por parte do aluno do Grupo 1, para a construção de sua proposta de intervenção social. A primeira ocorrência do modal **poder** no exemplo (29) aponta para a troca de informações – modalização – em grau *médio de probabilidade*. Nesse caso, o modal contribui para a informação ser compreendida como *provável*, encontra-se no futuro do presente e é uma forma de indicar compromisso ou falta dele em sua proposição. A segunda ocorrência do modal **poder** no exemplo (29) aponta para a troca de informações - modalização – em um grau *baixo de probabilidade*, como algo possível de ser realizado, no caso, é dada a informação sobre a possibilidade do grupo populacional com idade mais avançada assumir uma postura mais protagonista na sociedade. O emprego do modal no gerúndio reforça o *grau baixo* e dá a ideia de possibilidade.

Nos exemplos (30), primeira ocorrência, e (31), há o uso do “não” em sua construção. Os dois exemplos expressam casos em que a modalidade apresenta-se em *grau alto* de modalização, *certo*. Ainda no exemplo (30), a segunda ocorrência do modal **poder** revela a escolha de *certeza* por parte do aluno. A expressão se dá no grau mais *alto de probabilidade*, indicando um *alto* grau de comprometimento com o discurso. O tempo presente do modo indicativo reafirma a *certeza* expressa. Esse foi o grau que apresentou mais da metade (64,7%) das ocorrências de **poder** em termos de proposições na primeira versão da escrita de cada tema de redação. O Quadro 21 contempla os resultados encontrados nas reescritas dos textos do Grupo 1.

Quadro 21 - Uso dos modais na reescrita dos temas do Grupo 1

Verbo modal	Grupo 1 - Uso dos modais nas redações (Reescrita)												Total
	Modalização (Mda)						Modulação (Mdu)						
	Probabilidade			Usualidade			Obrigação			Inclinação			
	Certo	Provável	Possível	Sempre	Usualmente	Ocasional-mente	Necessário	Aceitável	Permitido	Determinado	Desejoso	Inclinado	
Caber							8						8
Dever							47					4	51
É/Tem dever							3						3
Necessitar							1						1
Poder													0
Precisar							8						8
Ter							2					1	3
Total	0	0	0	0	0	0	69	0	0	0	0	5	74

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 21 apresenta a distribuição dos modais na reescrita dos três temas de redação propostos aos alunos. O primeiro aspecto a chamar a atenção nesse Quadro é a não ocorrência de modalização na apresentação das propostas de intervenção social. Nas três reescritas, todos os modais empregados na construção das propostas de intervenção social (competência V do ENEM) foram de modulação (troca de bens e serviços). Uma das razões mais prováveis para isso foi a leitura dos exemplos de redação nota 1000, retirados da Cartilha do Participante ENEM 2017, que apresentavam, em sua totalidade, propostas de intervenção social construídas com verbos modais indicando modulação. Outro aspecto relevante é o significativo aumento no emprego do modal **dever**, que também pode ser consequência das propostas de intervenção apresentadas como exemplos de textos nota máxima. As 51 ocorrências do modal **dever** destacam-se no reforço da opinião dos alunos e encontram-se lexicalizadas de diferentes formas e tempos verbais (dever, deve, devem, deveria, deveriam...). Evidencia-se que, no emprego do modal **dever**, as 51 ocorrências de modulação (G1-Mdu) estão divididas entre os graus de *obrigação necessidade/alto* (47 ocorrências) e de *Inclinação Inclinado/baixo* (4 ocorrências), apontando para o maior uso do *grau alto de obrigação/necessidade*. Os exemplos (32), (33) e (34) ilustram as ocorrências de **dever** expressando o *alto grau de obrigação* na reescrita de cada um dos três temas propostos.

(32) ... *Situações de descaso com os idosos, como as apresentadas, são frequentes e exigem providências a fim de melhorar a qualidade de vida desse grupo. Nesse sentido, o governo federal deve promover a formação universitária de médicos especialistas em geriatria o mais rápido possível, através da distribuição de verbas para as universidades federais... Além disso, os governos municipais devem investir na adaptação e criação de espaços para idosos, a fim de garantir melhor qualidade de vida a todos eles.* (T1RCC2SA1)

(33) ... *Frente a este cenário, vários meios de combate à violência devem passar a existir. Uma das alternativas para combater esse problema, e que obteria maior efeito, deve ser a intervenção dos pais. Cabe a eles estarem mais presentes na vida dos filhos e, ao invés de agredir, devem conversar.* (T2RCC3SA9)

(34) ... *Portanto, o Governo Federal deve, por meio de campanhas e propagandas, incentivar a denúncia de casos de agressões, além de criar um modelo de atendimento especializado para as vítimas, transmitindo segurança e confiança ao agredido. Além disso, as escolas e a mídia também devem promover campanhas que estimulem o respeito a essa minoria, resultando em uma sociedade na qual todos tenham seus direitos respeitados.* (T3RCC2SA4)

Exemplos como (32), (33) e (34) foram comuns nas apresentações das propostas de intervenção social nos textos dos alunos já a partir da reescrita do primeiro tema de redação, na segunda semana de aula da Oficina de Redação, durante a qual estudou-se a construção dos períodos que visavam ao cumprimento da competência V do ENEM. Nos exemplos apresentados, o operador **dever** é o modal deôntico prototípico de *valor alto*, segundo Halliday e Matthiessen (2004, 2014), e expressa *obrigação* ou *necessidade*.

Os exemplos (35), (36) e (37) correspondem à totalidade das ocorrências de propostas *modulação/inclinação* em grau *baixo*.

(35) ... No entanto, muitos pais não conseguem adaptar-se, e por isso passam para os mais jovens os mesmos costumes, quando deveriam tentar novas alternativas, como o diálogo, que funciona melhor. (T2RCC3SA9)

(36) ... Frente a essa situação, a penalidade por esses crimes deveria mudar. Psicólogos especializados em lidar com crianças também deveriam entrar em contato com esses menores, deixando eles à vontade para se reportarem sobre qualquer crime. (T2RCC3SA12)

(37) ... a escola deveria ser o primeiro agente a perceber quando uma criança está com problemas dentro de casa, principalmente ao considerar que ela tenderá a reproduzir o que presencia. (T2RCCPVA15)

Os exemplos (35), (36) e (37) demonstram o grau *mais baixo de inclinação*. O uso do modal **dever** no futuro do pretérito enfraqueceu a argumentação do aluno, pois indica, segundo Koch (2000), mais uma hipótese do que uma certeza. Está presente na construção da oração um valor de irrealidade.

Outros verbos utilizados pelos alunos a fim de cumprirem a exigência da competência do ENEM foram os modais **caber** e **precisar**, ambos indicando o *grau alto* de comprometimento em modulação/obrigação, como é retratado nos exemplos (38), (39) e (40).

(38) ... Ao governo federal, cabe desenvolver projetos de lei que tirem essas pessoas da exclusão, como desenvolvendo projetos sociais que criem espaços de trabalho adequados à faixa etária, áreas de lazer voltadas para suas atividades e reformulando a Previdência Social, garantindo possibilidade financeira de sustento e independência em tal quesito. (T1RCCPVA18)

(39) ... Além disso, cabe ao governo fiscalizar o cumprimento das leis já existentes, disponibilizando maior número de assistentes sociais que acompanhem os casos suspeitos e denunciem-nos, tornando mais rápido o afastamento da vítima de seu agressor. (T2RCC3SA11)

(40) ... Assim, as fiscalizações precisam ser mais rígidas e a sociedade precisa ser educada a perceber os comportamentos das vítimas, ou seja, estar mais sensível. (T2RCC3SA6)

Nos exemplos (38) e (39), o modal **caber** aponta para um *grau alto de obrigação/necessidade*. Sua apresentação no presente do indicativo reforça a argumentação do aluno, indicando certeza e maior comprometimento com o discurso proferido no texto. No (40), o modal **precisar**, também conjugado no presente do indicativo, expressa *alto grau de obrigação/necessidade*, e aponta, assim como nos exemplos anteriores, para um maior comprometimento do aluno com o discurso proferido.

Em tese, os resultados de uso da modalidade nas produções textuais dos alunos do Grupo 1 apontam para um *grau alto* de comprometimento no uso, principalmente, do modal **dever** nas ocorrências que se referem à *modulação/obrigação*, no *alto grau de necessidade*

elaborado a partir do uso do tempo presente do indicativo. As poucas ocorrências que indicam *grau baixo* correspondem à troca de bens e serviços (propostas) em *inclinação/inclinado*.

Em termos gerais, a análise da modalidade utilizada na produção textual dos alunos do Grupo 1 revela que há, nos textos, diferentes graus de comprometimento com o discurso, dependendo do domínio que os estudantes têm da argumentação. Além disso, é relevante destacar que as ocorrências de modalização/probabilidade não foram predominantes nos textos do Grupo 1, aparecendo apenas nas escritas de cada tema e, ainda assim, diminuindo no intervalo entre a escrita do Tema I e a do Tema II e desse para a escrita do Tema III. Nas reescritas, de cada tema, a modulação/obrigação foi predominante, sendo o modal **dever** o mais utilizado pelos alunos, majoritariamente, no tempo presente do indicativo. Esses dois aspectos apontam para o *alto grau de comprometimento* dos alunos do Grupo 1 com o discurso apresentado em seus textos, deixando clara a obrigação dos agentes apresentados nas propostas de intervenção social de realizarem as ações propostas a fim de que o problema social apresentado por cada tema de redação seja solucionado ou, ao menos, amenizado.

3.4.2.1.2 Escolhas de modalização e de modulação nos textos do Grupo 2

Nos textos do Grupo 2, composto de alunos do colégio de Indaiatuba/SP, foram encontradas 420 ocorrências de verbos modais, sendo 195 na primeira versão (escrita) dos três temas e 225 na reescrita dos textos após a correção pela professora-pesquisadora. O Quadro 22 contempla os resultados encontrados nos textos do Grupo 2, na escrita dos três temas.

Quadro 22 - Uso dos modais na escrita dos temas do Grupo 2

Verbo modal	Grupo 2 - Uso dos modais nas redações (Escrita)												Total
	Modalização (Mda)						Modulação (Mdu)						
	Probabilidade			Usualidade			Obrigação			Inclinação			
	Certo	Provável	Possível	Sempre	Usualmente	Ocasional-mente	Necessário	Aceitável	Permitido	Determinado	Desejoso	Inclinado	
Caber							23						23
Dever							109				2	12	123
É/Tem dever							4						4
Necessitar							6						6
Poder	15		9										24
Precisar			1				12						13
Ter							2						2
Total	15	0	10	0	0	0	156	0	0	0	2	12	195

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Bem como nas ocorrências de modais nos textos do Grupo 1, o Quadro 22 revela que o modal **dever** foi o mais utilizado pelos alunos do Grupo 2 no momento da apresentação da proposta de intervenção social para o cumprimento das exigências da competência do ENEM. Os usos de **dever** correspondem a 123 ocorrências (63%), todos referentes à troca de bens e serviços/propostas, sendo utilizados o grau alto de obrigação/necessidade (109 ocorrências) e os graus médio de inclinação/desejoso (2 ocorrências) e baixo de inclinação/inclinado (12 ocorrências). Considera-se que o grande número de ocorrências do grau alto de obrigação/necessidade pode ter, assim como nos textos do Grupo 1, relação com a apresentação dos exemplos de textos nota 1000, retirados da Cartilha do Participante ENEM 2017, que empregavam esse tipo de uso de operador modal. Os exemplos de (41) a (43) demonstram as ocorrências de modulação/obrigação na escrita de cada um dos três temas de redação.

(41) ... O Governo Federal **deve** criar mudanças necessárias e plausíveis na Previdência Social, para que possibilite um final de vida prazeroso. E, também, os governos municipais, juntamente com a população, **devem** criar centros de convívio para os idosos, passeios para outras cidades, porque, no final, todos acabam envelhecendo. (T1CIPVA56)

(42) ... Isso **deve** ser feito pela sociedade como um todo, incluindo família, escola, vizinhos, conselho tutelar e polícia civil, por exemplo. Desse modo, a luta contra esse crime será feita de modo coletivo e realmente diminuirá o número de casos de violência infantil. (T2CIPVA60)

(43) ... O governo brasileiro **deve** incentivar influenciadores digitais a comunicar aos seus seguidores, através dos mais diversos veículos, o quão importante é respeitar todas as opções sexuais, para que assim a prática se torne cada vez mais rara. (T3CI2SA23)

Nos exemplos (41), (42) e (43), o modal **dever** é empregado indicando *alto grau de obrigação/necessidade* e aponta para um alto comprometimento dos alunos em seus discursos ao solicitar a ação de serviços. É possível observar nesses exemplos a utilização dos verbos destacados no tempo presente do modo indicativo, o que reforça o alto comprometimento.

As ocorrências de modulação/inclinação do modal **dever** baseiam-se nos graus médio (2 ocorrências) e baixo (12 ocorrências) e podem ser observadas nos exemplos (44) e (45).

(44) ... Desta forma, o governo **deverá** revisar seus conceitos de gasto com a Previdência Social. (T1CI3SA36)

(45) ... Visando os problemas enfrentados pela realidade das crianças brasileiras, o governo, além de incentivar mais as denúncias, **deveria** impor a circulação de campanhas que ajudem no apoio moral e emocional, nos locais onde os números de violência são mais altos. (T2CI3SA38)

O exemplo (44) expressa o *grau médio de modulação/inclinação* como *desejoso*. Nele, o aluno emprega o tempo verbal futuro do presente que, segundo Koch (2000), indica ações pretendidas em um futuro próximo. No caso, espera-se que o governo dedique-se a revisar os gastos com a Previdência Social. Já o exemplo (45) aponta o grau mais *baixo de inclinação*, empregando o futuro do pretérito, que indica um acontecimento que poderia ter acontecido no passado, o que aponta para um *grau baixo* de comprometimento do aluno com seu discurso.

As ocorrências de modalização/*probabilidade* nos textos do Grupo 2 restringiram-se ao modal **poder**, nos *graus alto* (15 ocorrências) e *baixo* (9 ocorrências) *de probabilidade*, além de uma ocorrência do modal **precisar** no *grau baixo de probabilidade*, predominantes na escrita dos Temas I e II, com apenas duas ocorrências na produção do Tema III. Os exemplos (46), (47) e (48) ilustram essas ocorrências.

(46) ... O governo **pode** criar campanhas com incentivo para casais continuarem tendo filhos, e isso **pode** ser feito se o governo ajudar os casais a criarem pelo menos um filho, pois com mais pessoas nascendo, mais gente trabalhando, mais renda gerada e mais impostos, e assim o governo **pode** investir e melhorar a saúde pública, além da aposentadoria e assim haverá menos problemas causados pela expectativa de vida. (T1CI2SA24)

(47) ... tais atitudes violentas **poderiam** ser evitadas com um pouco de conhecimento, não só de mundo, mas daquilo que é certo e errado. (T2CI3SA32)

(48) ... Como resultado, o governo **precisaria** gastar mais do que ele possui para garantir a aposentadoria dos idosos no país. (T1CI3SA32)

No exemplo (46), nas três ocorrências do modal **poder**, o aluno emprega a *probabilidade* em *grau alto* de *certeza*, apresentando um ponto de vista cujo objetivo é persuadir o leitor da validade de sua opinião. O emprego do tempo presente do modo indicativo corrobora o alto grau de comprometimento da proposição. Por outro lado, nos exemplos (47) e (48), **poder** é empregado pelos alunos com o intuito de *possibilidade*, expressando um *grau baixo de probabilidade* nas exposições. Nesses dois exemplos, o tempo futuro do pretérito demonstra baixa assertividade, contribuindo para um baixo grau de comprometimento dos alunos com o discurso proferido nos textos.

Quanto à reescrita dos textos do Grupo 2, diferentemente do Grupo 1, as ocorrências de modalização continuaram, agora restritas ao modal **poder**, como consta no Quadro 23.

Quadro 23 - Uso dos modais na reescrita dos temas do Grupo 2

Verbo modal	Grupo 2 - Uso dos modais nas redações (Reescrita)												Total
	Modalização (Mda)						Modulação (Mdu)						
	Probabilidade			Usualidade			Obrigação			Inclinação			
	Certo	Provável	Possível	Sempre	Usualmente	Ocasional-mente	Necessário	Aceitável	Permitido	Determinado	Desejoso	Inclinado	
Caber							20						20
Dever							149					13	162
É/Tem dever							3						3
Necessitar							3						3
Poder	12	3	4										19
Precisar							14					1	15
Ter							3						3
Total	12	3	4	0	0	0	192	0	0	0	0	14	225

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Na reescrita dos textos, os usos do modal **poder** pelos alunos correspondem a 19 ocorrências, sendo elas predominantes na reescrita do Tema I e do Tema III, enquanto no Tema II apenas um texto apresentou o uso desse modal no cumprimento da competência V do ENEM. As 19 ocorrências referem-se à troca de informações/proposições e foram utilizados os três graus, *alto* (12 ocorrências), *médio* (3 ocorrências) e *baixo* (4 ocorrências). Os exemplos (49), (50) e (51) ilustram essas ocorrências.

(49) ... Sendo assim, a ineficiência dos sistemas que garantem os direitos e a segurança dessas crianças e adolescentes não pode ser tolerada (T2RCIPVA51)

(50) ... Dessa forma, a pessoa homossexual poderá ter condições melhores de vida na sociedade. (T3RCIPVA40)

(51) ... Para que esse sistema não entre em colapso no futuro, é essencial que mais pessoas trabalhem, o que poderia ser resolvido com a reinserção social dos sexagenários no mercado de trabalho, através de parcerias público-privadas. Isso, além de resolver o problema previdenciário, colocaria os idosos de volta à ativa, poderiam fazer novas amizades e evitar doenças psicológicas, como a depressão. (T1RCIPVA41)

No exemplo (49), o aluno usa a *probabilidade* com grau alto de certeza, o que revela sua intenção de apresentar um ponto de vista com o intuito de persuadir o leitor da validade de sua opinião. Essa proposição se realiza no tempo presente e apresenta uma marca de polaridade negativa, mesmo assim, a ideia de certeza do que está sendo escrito é reforçada. Em (50), o tempo verbal futuro do presente é empregado. Há, nesse exemplo, uma indicação de *grau médio de probabilidade*. No momento da argumentação, o aluno não dá a *certeza* daquilo que propõe, e trabalha com o *grau médio* de “é provável” que o homossexual tenha melhores condições de vida caso as ações apontadas no texto se concretizem, mas isso não é certo. Esse exemplo parece demonstrar que não há convicção, por parte do aluno, daquilo que está sendo escrito. No exemplo (51), as duas ocorrências do modal **poder** foram empregadas com o intuito de *probabilidade*, expressando *grau baixo de probabilidade*. Nesse exemplo, o modal apresenta-se no futuro do pretérito e contribui de forma a não comprometer o aluno, auxiliando na troca de informações, porém demonstrando baixa assertividade.

No que diz respeito ao verbo modal **dever**, nas reescritas dos textos do Grupo 2, as ocorrências constatadas (162) caracterizam-se como propostas/modulação, dessas, 149 são de *grau alto de obrigação* e 13 de *grau baixo de inclinação*. Os exemplos (52), (53), (54) e (55) ilustram os achados.

(52) ... Destarte, mudanças no cenário político e social devem ocorrer para que esses desafios sejam superados. Para melhor adaptação do idoso ao meio social, obras de infraestrutura devem ser realizadas pelo governo, derrubando as barreiras físicas para convivência do idoso na sociedade. (T1RCIPVA49)

(53) ... Primeiramente, o Governo Federal, juntamente com os governos estaduais e municipais, deve aprimorar o sistema de denúncias a fim de oferecer o suporte necessário, como o psicológico, e confidencialidade às vítimas e ao denunciante. (T2RCIPVA55)

(54) ... Em segundo lugar, pelo fato dos jovens passarem metade do seu dia na escola e a outra metade em casa, as instituições escolares deveriam observar o comportamento de seus alunos, através de seu tratamento com colegas e funcionários, e reportar quando houver algo de errado. (T2RCIPVA46)

(55) ... Portanto, para que haja melhoria no bem-estar da terceira idade, o Governo Federal e o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI) deveriam promover campanhas para conscientizar a população a respeitar os direitos dos idosos... (T1RCIPVA50)

Nos exemplos (52) e (53), o modal **dever**, empregado no presente do indicativo, indica um *alto grau de obrigação/necessidade*, além de apontar para um alto comprometimento do aluno em seu discurso ao solicitar que o governo (federal) realize determinados serviços a fim de beneficiar, no exemplo (52) a população idosa e, no exemplo (53), as crianças e jovens que sofrem com a violência.

As ocorrências de modulação/inclinação nos exemplos (54) e (55) são de *grau baixo de inclinação*. Nos dois casos, o verbo foi empregado no futuro do pretérito, enfraquecendo a argumentação do aluno por indicar mais uma hipótese do que uma certeza a respeito do papel dos agentes (instituições escolares, no exemplo (54) e, no (55), o Conselho Nacional dos Direitos do idoso).

De forma geral, o emprego da modalidade nas produções textuais do grupo 2, bem como nas do Grupo 1, remete a diferentes graus de comprometimento dependendo do domínio que o aluno tem da argumentação. É importante ressaltar que, nos grupos participantes desta pesquisa, as ocorrências de modalização/probabilidade não foram predominantes, mas apareceram, principalmente, nas primeiras versões (escritas) do temas propostos para a redação. A modulação/obrigação expressando o *grau alto de obrigação*, majoritariamente com o modal **dever**, por outro lado, prevaleceu nas escritas e reescritas dos três temas pelos alunos dos dois grupos. O tempo presente do indicativo também foi predominante. Essas duas características revelam *alto grau de comprometimento* com o discurso apresentado nos textos e, por fazerem parte de momentos durante os quais os alunos têm oportunidade de expressar sua argumentação/opinião, acabam deixando clara a troca de bens e serviços como *obrigações* dos agentes apresentados como responsáveis por resolver ou minimizar os problemas abordados em cada tema. Com o emprego do *grau alto* tanto em modalização quanto em modulação, os alunos têm o intuito de demarcar seus posicionamentos em relação a assuntos que permeiam seu cotidiano e o contexto social no qual estão inseridos, além de demonstrarem reflexão a respeito de como modificar esses cenários no futuro.

Como se pode depreender, os operadores modais são frequentes na escrita dos alunos dos grupos 1 e 2 para cumprimento da competência V do ENEM, conforme exemplos apresentados. Ocorrem no corpus, no entanto, outras escolhas lexicogramaticais de modalidade não necessariamente expressas por meio de verbos modais, mas pela utilização de

metáforas de modalidade. A próxima seção destina-se a apresentar os resultados dessa verificação.

3.4.3 As metáforas de modalidade

A análise das 301 redações ENEM que compõem o corpus desta pesquisa, mais especificamente dos parágrafos nos quais foram apresentadas as propostas de intervenção social – exigência para o cumprimento da competência V do exame – revelou um número significativo de usos da metáfora de modalidade. A metafunção interpessoal, como já exposto no Capítulo I desta dissertação, diz respeito ao estabelecimento de relações humanas, ou seja, à maneira como o falante/escritor expressa significados que tratam de sua relação com o outro, às pistas dadas ao interlocutor referentes ao grau de distanciamento/proximidade ou do poder/solidariedade que existe na interação. De acordo com Halliday (1994), a língua é usada para a construção de significados interpessoais, os quais refletem as relações sociais existentes entre os participantes do discurso. Nesse sentido, sob a abordagem sistêmico-funcional, a língua cumpre um de seus propósitos comunicativos – a interação – por meio da metafunção interpessoal. Sob esse viés, a língua é usada como troca de significados entre os interlocutores, que assumem diferentes papéis de fala conforme o turno ou posição que ocupam. Para Halliday (1994, p. 68), na metafunção interpessoal “o falante adota para si um papel particular no discurso, e, ao fazê-lo, atribui ao ouvinte um papel complementar, o qual ele deseja que este adote em seu turno”³⁶.

A metafunção interpessoal, segundo Halliday e Hasan (1976), relaciona-se às funções sociais, conativas e expressivas da linguagem, sendo capaz de expressar o ponto de vista do falante, suas atitudes e julgamentos, além de seus motivos para manifestar o que manifesta. Os autores apontam também que a dimensão interpessoal da linguagem se realiza por meio dos relacionamentos permanentes ou temporários daqueles que participam da interação comunicativa, da natureza de seus interlocutores do *status* e dos papéis desempenhados na construção de significados. No discurso escrito, diferentes formas linguísticas são capazes de expressar a dimensão interpessoal, a perspectiva pessoal do escritor no ato de comunicação. Essas formas têm, essencialmente, função interacional,

³⁶ No original “The speaker adopts for himself a particular speech role, and in so doing assigns to the listener a complementary role which he wishes him to adopt on his turn”.

persuasiva e avaliativa, ou seja, seriam a “intromissão” do usuário da língua no evento discursivo, visto que esse usuário demonstra avaliação, julgamento pessoal de possibilidade ou de obrigação. Uma dessas formas é a metáfora de modalidade, em outras palavras, modos alternativos para a expressão de significados modais ou de comandos. De acordo com Halliday (1994, p. 342), a metáfora de modalidade consiste em uma variação de expressão que possua algum significado conhecido. O autor argumenta que expressões ou palavras que mantêm sua configuração semântica usual são denominadas realizações congruentes, ao passo que palavras ou expressões que assumem sentido diverso são conhecidas como realizações metafóricas. Exemplificando:

(56) ... Sendo assim, é necessária a divulgação dos direitos de proteção à vítima e ao delator pelo Estado, por meio de panfletos, redes sociais e propagandas de televisão, com o fim de não haver receio da realização das denúncias. Além disso, a oferta de palestras pelo Ministério da Educação, direcionadas aos pais, com o objetivo de instruir luz a como lidar com as crianças de maneira que a violência não seja aplicada. (T2CIPVA45)

(56-C³⁷) ... Sendo assim, o Estado deve divulgar os direitos de proteção à vítima e ao delator, por meio de panfletos, redes sociais e propagandas de televisão, com o fim de não haver receio da realização das denúncias. Além disso, o Ministério da Educação deve oferecer palestras direcionadas aos pais, com o objetivo de instruir luz a como lidar com as crianças de maneira que a violência não seja aplicada. (Reescrito a título de exemplo)

Nos exemplos, pode-se observar que os nomes em (56) – divulgação, oferta – são representados por verbos em (56-C) – divulgar, oferecer. Além disso, (56) apresenta maior densidade lexical e menor intricácia gramatical. A densidade lexical é responsável por indicar em que proporção itens lexicais (palavras de conteúdo – substantivos, verbos, adjetivos, advérbios) são empregados em um texto; corresponde à razão entre o número de itens lexicais e o número de orações que desempenham funções oracionais, isto é, aquelas que na escala de níveis situam-se no nível oracional. A intricácia gramatical, por outro lado, relaciona-se ao modo como as palavras e as orações são organizadas no texto; corresponde à razão entre o número de orações e o número de complexos oracionais dos quais essas orações fazem parte.

Os exemplos (56) e (57-C) caracterizam o que Halliday (1994) designa modo congruente e modo incongruente de realização dos significados na língua. De acordo com o autor, o modo congruente é aquele de uso mais frequente e estável, em que cada elemento exerce sua função primária: verbos assumem o papel de processos, substantivos remetem aos participantes, advérbios às circunstâncias, transparecendo uma “harmonia entre os estratos do

³⁷ (56-Congruente) Texto reescrito pela professora-pesquisadora, com o objetivo de expor a diferença entre o uso e o não uso da metáfora de modalidade.

texto” (SARDINHA, 2007, p. 47). O modo incongruente, por outro lado, destaca a tensão entre os elementos do texto, justamente devido às mudanças em suas funções primárias. Daí a metáfora, nos casos apresentados, de modalidade.

De volta aos exemplos, em (56-C), tem-se em “o Estado deve divulgar os direitos de proteção à vítima e ao delator”, participante e processo (“o Estado” no papel de participante e “os direitos de proteção à vítima e ao delator” no papel de verbiagem para o processo verbal “deve divulgar”). Em (56), texto realizado metaforicamente pelo aluno, em “...é necessária a divulgação dos direitos de proteção à vítima e ao delator pelo Estado...” tem-se uma mudança que torna mais complexa a relação entre os níveis da lexicogramática e da semântica do discurso: o que antes era processo, agora é realizado por um nome (“divulgar” realiza-se como “divulgação”); o que era verbiagem (“os direitos de proteção à vítima e ao delator”) assume a função de modificador (“dos direitos de proteção à vítima e ao delator”).

Halliday (1994) destaca, em relação às realizações congruentes e realizações metafóricas, que

não se está sugerindo que um conjunto de variantes desse tipo [realizações congruentes e realizações metafóricas] será totalmente sinônimo; a seleção da metáfora é em si mesma uma escolha significativa, e a metáfora específica selecionada adiciona mais características semânticas. Eles estão relacionados sistematicamente em significado, e, portanto, sinônimos, em certos aspectos (HALLIDAY, 1994, p. 342)³⁸.

No exemplo (56), é possível perceber que a opinião do aluno não é expressa da forma típica, por meio de elementos modais, tais como os verbos modais (*dever, precisar, necessitar*), mas sim por uma oração projetante. Além de ser uma modalização de obrigação, o enunciado (56) é de orientação explícita. Halliday (1994) explica que as formas explicitamente objetivas de modalidade são estritamente expressas por formas metafóricas, uma vez que todas elas representam modalidade como proposição objetiva.

Após a análise do *corpus* da pesquisa e levantamento das escolhas lexicogramaticais realizadas pelos alunos no momento da elaboração da proposta de intervenção social em suas redações ENEM, foi possível chegar aos resultados quantitativos apresentados no Quadro 24 para o Grupo 1 em relação ao emprego de metáforas de modalidade em seus textos.

³⁸ No original “Nor is it to suggest that a set of variants of this kind will be totally synonymous; the selection of metaphor is itself a meaningful choice, and the particular metaphor selected adds further semantic features. But they will be systematically related in meaning, and therefore synonymous in certain respects.”

Quadro 24 - Número e frequência de ocorrências de metáforas de modalidade nas redações do Grupo 1

METÁFORAS DE MODALIDADE	GRUPO 1												TOTAL	
	T1		T1R		T2		T2R		T3		T3R			
É/Faz-se necessário	10	0.17%	13	0.20%	5	0.09%	8	0.13%	5	0.13%	1	0.07%	42	0.79%
É preciso	3	0.05%	3	0.04%	1	0.02%	1	0.01%	0	0.00%	0	0.00%	8	0.12%
É imprescindível	2	0.03%	1	0.01%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	3	0.04%
É conveniente	1	0.02%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	1	0.02%
É crucial	0	0.00%	0	0.00%	1	0.02%	1	0.01%	0	0.00%	0	0.00%	2	0.03%
É essencial	1	0.02%	1	0.01%	0	0.00%	0	0.00%	1	0.02%	0	0.00%	3	0.05%
É indispensável	1	0.02%	1	0.01%	1	0.02%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	3	0.05%
É possível	0	0.00%	1	0.01%	1	0.02%	1	0.01%	0	0.00%	0	0.00%	3	0.04%
É/Torna-se fulcral	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	1	0.01%	0	0.00%	2	0.14%	3	0.15%
TOTAL	18		20		9		12		6		3		65	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

As metáforas de modalidade, como é possível perceber no Quadro 24 e nos exemplos a seguir, são valores modais realizados metaforicamente por meio de formulações mais lexicais (WHITE, 2004) como “é necessário...”, “é preciso...”, “torna-se fulcral”, e fazem parte, no *corpus*, do eixo da *certeza*. Nas redações ENEM dos alunos que integram o Grupo 1, essas metáforas de modalidade apareceram, predominantemente, nos momentos da apresentação da proposta de intervenção social. A análise quantitativa do Quadro 24 permite afirmar que há uma tendência ao aumento da frequência de ocorrências de metáforas de modalidade da escrita para a reescrita dos temas, sendo este de 17% da escrita do Tema I para a reescrita do mesmo tema, e de 44% da escrita do Tema II para sua reescrita quando considerada a metáfora de modalidade mais empregada pelos alunos do Grupo 1, no caso, “é necessário”. Os dados referentes ao Tema III são pouco significativos para a análise geral, visto que as amostras de textos diminuíram substancialmente, como já mencionado, devido à oferta, no colégio, de outras atividades no mesmo horário da Oficina de Redação ENEM.

Os exemplos (57), (58) e (59) retratam o emprego das metáforas de modalidade mais utilizadas pelos alunos do Grupo 1.

(57) ... O progresso da educação seria necessário, afinal, quanto maior o número de empregados e especializados, melhor será a renda para benefícios da Previdência. (T1CC2SA1)

(58) ... Para melhorar as condições dos idosos, é necessário que as universidades ampliem o currículo na área geriátrica, em cursos como a medicina, a enfermagem e a fisioterapia, oferecendo disciplinas que visem ao atendimento das necessidades desse novo grupo social, de forma a

preparar melhor os futuros profissionais e indicar a possibilidade de desenvolvimento em pesquisas e trabalhos para esse setor. (T1CCPVA19)

(59) ... *O aumento da expectativa de vida do Brasil é um desafio e tanto que necessita de resoluções. Situações crescentes como esta são vistas raramente no país e é preciso ter controle da situação para não acabar de vez com o sonho de um Brasil na categoria “país de primeiro mundo”.* (T1CC2SA1)

Os exemplos (57), (58) e (59) revelam como os alunos estabelecem ou tentam estabelecer uma relação dialógica com o leitor do texto. Nos três exemplos apresentados, os autores fazem uso da modulação. O uso de “seria/é necessário” e “é preciso” é frequente nas redações do Grupo 1. É possível perceber, por meio desses usos, que os alunos deixam transparecer seu posicionamento, buscando um posicionamento do leitor do texto, especialmente no que se refere às ações propostas nas redações, o que condiz com o que preceitua Halliday (1994) no sentido de o produtor textual assumir para si um papel e mobilizar o leitor para que também assuma o papel em relação ao que argumenta em seu texto por meio do uso dessas escolhas linguísticas.

O estabelecimento da relação dialógica com o leitor se dá na partilha dos questionamentos dos alunos escritores. Evidentemente, essa partilha não garante a participação do leitor, todavia oferece espaço para uma tomada de decisão do leitor no sentido de acreditar ou não, de concordar ou não com aquilo que é exposto no texto. À vista disso, pode-se inferir que a posição do aluno é manifestada através do recurso modulação – *obrigação/inclinação*. No exemplo (57), a metáfora de modalidade “*seria necessário*” aponta para um grau baixo de *inclinação*, revelando baixo comprometimento do aluno com seu discurso, corroborado pelo emprego do verbo no tempo futuro do pretérito. Já nos exemplos (58) e (59), é possível observar que as metáforas de modalidade (58) “*é necessário*” e (59) “*é preciso*” indicam *alto* grau de *obrigação/necessidade*, apontando para um alto comprometimento do aluno em seu discurso ao solicitar a ação de serviços, destacando o verbo no presente do indicativo.

Tomando como base os exemplos acima, é possível identificar características interacionais pertinentes à metafunção interpessoal. Neles, o uso da metáfora de modalidade é uma forma de indicar ao leitor o que Thompson (2004) nomeia de “responsabilidade modal”³⁹, ou seja, o quanto o autor se responsabiliza pela proposição/proposta apresentada.

Nos textos escritos pelos alunos do Grupo 2, a responsabilidade modal também pode ser percebida por meio do emprego das metáforas de modalidade. O Quadro 25 revela o

³⁹ No original: “*modal responsibility*”

número absoluto e a frequência de ocorrências de metáforas de modalidade nas redações dos alunos do Grupo 2.

Quadro 25 - Número e frequência de ocorrências de metáforas de modalidade nas redações do Grupo 2

METÁFORAS DE MODALIDADE	GRUPO 2												TOTAL	
	T1		T1R		T2		T2R		T3		T3R			
É/Faz-se necessário	30	0.28%	36	0.30%	33	0.28%	39	0.33%	13	0.14%	14	0.16%	165	1.49%
É preciso	5	0.05%	6	0.04%	6	0.05%	2	0.02%	1	0.01%	1	0.01%	21	0.18%
É imprescindível	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
É conveniente	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
É crucial	0	0.00%	1	0.01%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	1	0.01%
É essencial	2	0.02%	4	0.03%	2	0.02%	2	0.02%	2	0.02%	2	0.02%	14	0.13%
É indispensável	3	0.03%	3	0.02%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	6	0.05%
É possível	1	0.01%	3	0.02%	4	0.03%	2	0.02%	1	0.01%	1	0.01%	12	0.10%
É/Torna-se fulcral	0	0.00%	2	0.01%	0	0.00%	0	0.00%	2	0.02%	2	0.02%	6	0.05%
TOTAL	41		55		45		45		19		20		219	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Assim como nos textos do Grupo 1, as metáforas de modalidade predominantes nas redações dos alunos do Grupo 2 fazem parte do eixo da *certeza* e apareceram na apresentação da proposta de intervenção social. A mesma análise quantitativa aplicada no Quadro 24, quando aplicada também ao Quadro 25, revela aumento da frequência de ocorrências de metáforas de modalidade da escrita para a reescrita de cada tema, sendo que da escrita do Tema I para a reescrita dele houve aumento de 7%; da escrita do Tema II para sua reescrita, o aumento foi de 18%, enquanto da escrita do Tema III para a reescrita, houve aumento de 14% nas ocorrências da metáfora de modalidade *é necessário*, também a mais utilizada pelo Grupo 2.

Nos exemplos (60), (61) e (62), há a presença do modalizador *necessário*, constituindo – juntamente com o item lexical *é* – a metáfora de modalidade *é necessário*. Bem como no exemplo (58), observa-se, nesses exemplos, o que Halliday denomina metáfora de modalidade.

(60) ... Portanto, pode-se concluir que *é necessária* a maior atenção da escola, através da observação do professor em relação ao comportamento do aluno, oferecendo assistência aos mesmos em caso de mudança comportamental repentina, através de conversas com os responsáveis sobre a convivência familiar, e disposição de psicólogos na escola, que forneçam um

local seguro e acolhedor, para que as crianças se sintam confortáveis em expor seus pensamentos, a fim de estabelecer vínculos com a criança. (T1CC2SA1)

(61) ... Assim, são necessárias mudanças no Sistema da Previdência (T1RCI3SA33)

(62) ... Por conseguinte, no intuito de diminuir os ataques homofóbicos no Brasil, é necessário que as instituições educacionais abordem o tema da escolha sexual, além de ensinar os alunos, desde cedo, a respeitar as pessoas. Isto é possível através de jogos em sala de aula, durante a aula e palestras. (T3RCIPVA46)

Nos três exemplos apresentados, os alunos empregaram a modulação, fazendo uso do verbo “*é*” com o verbo anteposto ao item “*necessário*”. Nesses exemplos, a metáfora de modalidade revela *alto grau* de comprometimento do aluno-escritor com seu discurso, que revela a ação a ser tomada com o objetivo de solucionar ou minimizar o problema exposto pela proposta de redação.

Os exemplos selecionados, tanto dos textos do Grupo 1 quanto do Grupo 2, apontam para *alto grau de comprometimento* dos alunos com seus discursos, deixando claro ao leitor que ele compreende haver maneiras de lidar com os problemas sociais apresentados nas propostas de redação. Assim, é possível afirmar que as metáforas de modalidade possibilitam a relação – ou a interação – entre autor e leitor. Nesse sentido, vale retomar a afirmação de Halliday e Matthiessen (2004) de que a língua é um recurso para a produção de significado e que esse reside em padrões de escolhas sistemáticos. Contudo, os autores apontam que o significado é social, por isso a abordagem da linguagem como semiótica social. Para esses autores, uma realidade social (ou uma cultura) é em si mesma um edifício de significados, um construto semiótico.

O objetivo de investigar as metáforas de modalidade nas produções textuais dos alunos, além dos modalizadores *dever, poder, precisar, caber* etc., foi a de pesquisar outros aspectos da interação, por meio dos textos produzidos ao longo da Oficina de Redação, que sugerem um posicionamento dos autores dos textos frente aos temas sociais lançados nas propostas de redação modelo ENEM.

Foi possível constatar, tanto pela análise quantitativa quanto pela qualitativa, que, no geral, o comprometimento dos alunos com o discurso proferido em seus textos foi se tornando cada vez maior, visto que os operadores modais e as metáforas de modalidade indicando *grau alto de obrigação/necessidade* aumentaram suas ocorrências da versão escrita para a reescrita e, também, da escrita do Tema I para a escrita do Tema II, bem como da escrita do Tema II para a do Tema III. Como consequência, a relação do discurso com a objetividade foi fortalecida, reforçando a argumentação dos alunos.

3.5 SÍNTESE DA ANÁLISE

Neste capítulo, buscou-se investigar as escolhas linguísticas realizadas por alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio e do curso pré-vestibular nos textos que produziram ao longo da preparação para a prova de redação do ENEM 2017, com o intuito de verificar, primeiro, de que maneira a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramento podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua produção textual; além de como esses autores se comprometem com o discurso proferido em seus textos.

O arcabouço teórico que fundamenta este trabalho é a Gramática Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1985, 1994), que analisa e explica o texto – prática social do discurso. Segundo essa abordagem teórica, a língua deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas social, cuja origem e desenvolvimento objetiva atender às necessidades socioculturais da comunicação humana. Ainda no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional, a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, teoria que embasa o CEA, proposta por Rose e Martin (2012), foi empregada com o intuito de demonstrar como a análise de textos é um caminho para que tanto professores quanto alunos tornem-se capazes de desconstruir um texto e classificá-lo dentro de seu propósito social, tornando-se melhores leitores e escritores.

Dentre as diversas possibilidades disponíveis para a análise das produções dos alunos, optou-se pela metafunção interpessoal, visto que o foco deste trabalho recai na investigação do grau de comprometimento do escritor com seu discurso. Ao tratar da metafunção interpessoal, Halliday (1994) aponta que, através dela, há diversos modos de os locutores expressarem suas opiniões.

A análise realizada permitiu perceber que, ao apresentarem as propostas de intervenção social em seus textos – exigência para o cumprimento da competência V do ENEM, os alunos optam pela utilização de operadores modais como **dever**, **poder**, **precisar** e **necessitar**, por exemplo, indicando uso da modalização – obrigação e inclinação – predominantemente, e da modulação – probabilidade – ambas com *alto grau de comprometimento*. Outra escolha feita pelos alunos no momento de produção dos textos

refere-se às combinações de elementos da linguagem em termos de metáforas de modalidade como **é necessário, é preciso, é imprescindível**, sinalizando, também, obrigação e inclinação com *alto de comprometimento* do autor com seu texto.

O emprego da modalidade, tanto com operadores modais quanto com metáforas de modalidade, aumentou ao longo das produções textuais, revelando que o trabalho desenvolvido a partir dos níveis do CEA teve resultado positivo na construção da argumentação, colaborando para que os alunos se coloquem criticamente frente aos problemas sociais apresentados pelas propostas de redação que, direta ou indiretamente, permeiam os contextos sociais dos quais esses estudantes fazem parte, comprovando, dessa forma, que o domínio da língua, como proposto por Halliday (1996), assume papel importante no desenvolvimento do letramento crítico dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004/2014), do Letramento Crítico (STREET, 1984, 1988, 2011; COPE; KALANTZIS, 1993; HALLIDAY, 1996; BARTON; HAMILTON, 1998, 2000; SHOR, 1999; ROJO, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2016) e da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012), o objetivo geral deste estudo, motivado pela influência que a redação ENEM exerce sobre as aulas de produção de texto nas escolas, foi desenvolver práticas pedagógicas que permitam o ensino de convenções de linguagem adequadas para a produção textual, estabelecendo conexões entre o aprendizado escolar e outros domínios da vida de alunos de 2º e 3º ano do Ensino Médio e do curso pré-vestibular em preparação para o ENEM, as escolhas linguísticas realizadas pelos estudantes em seus textos.

A principal motivação para a realização desta pesquisa foi o incômodo provocado pelo trabalho, observado em aulas de produção de texto, apenas com práticas de leitura e escrita valorizadas, ignorando, na maior parte das vezes, as diversas possibilidades de desenvolvimento de atividades mais significativas, capazes de promover o letramento crítico dos alunos a partir de conhecimentos variados e diferenciados que eles já possuam e possam compartilhar com os colegas em sala de aula. Assim, a partir da análise realizada, buscou-se mostrar que é possível mobilizar nos discentes as habilidades e competências necessárias para que eles sejam aprovados nos exames de ingresso para o curso superior, como o ENEM, ao mesmo tempo em que se promovem, com eles, práticas e eventos de letramento mais significativos, considerando o desenvolvimento desses estudantes como cidadãos mais protagonistas, colocando, no centro dessas atividades, o trabalho com a língua, conforme proposto por Halliday (1996).

Após percorridas as etapas necessárias à consecução e finalização deste trabalho, são apresentados, aqui, os resultados encontrados e as últimas considerações concernentes à pesquisa realizada.

Para que fosse possível alcançar o objetivo geral delineado para o trabalho e proceder à análise das escolhas linguísticas realizadas pelos alunos em seus textos, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever como a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramento podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua produção textual;
2. Identificar as realizações linguísticas que demonstram o cumprimento da competência V exigida pelo exame nas propostas de dissertação que tomam como base o ENEM;
3. Analisar os sentidos construídos por meio dessas realizações.

A fim de identificar os elementos de análise, foi utilizado o programa computacional *AntConc 3.5.6* e suas ferramentas *Word List*, que produziu as listas de ocorrências de itens lexicais mais frequentes no *corpus*, com os quais trabalhamos, como os operadores modais **dever, poder, precisar, caber e necessitar**, permitindo quantificar as ocorrências desses operadores, e o *Concordance*, que possibilitou verificar como os elementos aparecem em combinação com outros, o que indicou a amostragem das metáforas de modalidade, como **é necessário, é preciso, é possível**, dentre outras apresentadas na análise dos dados. Essas marcas linguísticas apontadas pelos instrumentos de análise lexical conduziram à identificação do grau de comprometimento dos alunos com o discurso proferido em seus textos.

A análise da aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), que operacionaliza uma Pedagogia de Gêneros para o ensino da leitura e da escrita, proposta pelos pesquisadores da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) associada à identificação, quantificação, descrição e análise das marcas linguísticas utilizadas pelos alunos, na produção dos textos, para o cumprimento da competência V do ENEM, permitiram identificar uma tendência dos estudantes, no decorrer das aulas de uma Oficina de Produção de Textos, em manifestarem-se de forma mais comprometida com seu discurso, respondendo satisfatoriamente às questões de pesquisa, retomadas a seguir.

Para a primeira pergunta, cujo objetivo foi o de verificar **como a teoria do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) e sua relação com as práticas de letramento pode auxiliar no desenvolvimento da produção textual dos alunos**, constatou-se que os textos produzidos pelos alunos da Oficina de Produção Textual ENEM 2017 apresentaram, progressivamente, maior desenvolvimento, revelando uma construção argumentativa mais extensa. Além disso, como cada uma das etapas do CEA

desenvolvidas ao longo das aulas convergia para o ensino reflexivo da língua, com o desenvolvimento de diversas atividades envolvendo a linguagem escrita, a partir da desconstrução de textos do gênero redação ENEM, da classificação de suas partes dentro de seu propósito social e da produção de textos do mesmo gênero, atentando-se para as realizações lexicogramaticais características dele, pode-se afirmar que os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre e escolher quais sentidos construir em seus textos, bem como reconhecerem seus posicionamentos a partir das escolhas lexicogramaticais que realizavam.

A partir do desenvolvimento dos passos e das estratégias do CEA, os participantes da Oficina puderam, também, ganhar compreensão da maneira como são escritas as redações ENEM, da mesma forma que das possibilidades e limitações de diferentes modos de construção de sentidos, adquirindo a experiência para o *redesign* de seus próprios textos e dos textos de outros escritores. Todos esses resultados alcançados a partir da aplicação do CEA corroboram as características do letramento crítico, que se buscou desenvolver com os alunos, já que esse pressupõe, de acordo com Jesus e Carbonieri (2016, p. 13), a capacidade de tornar explícitos recursos linguísticos e estabelecer conexões com importantes práticas de letramento da vida cotidiana, observando “a linguagem no seu processo social e cultural, ampliando o exercício da cidadania” e permitindo que os alunos pudessem se envolver mais criticamente com as questões apresentadas por cada proposta de redação, as quais permeiam, direta ou indiretamente, seu cotidiano.

Outra contribuição do trabalho com o CEA para o desenvolvimento dos alunos na produção de textos foi a possibilidade de estabelecer conexões entre o aprendizado escolar e outros domínios de sua vida a partir dos temas abordados pelas propostas de redação. As discussões realizadas em sala de aula permitiram que os discentes pudessem compreender que, além da dimensão global, cada tema abordado para a produção dos textos permeava também o seu cotidiano, demonstrando que os domínios pessoal, acadêmico e público não são, necessariamente, impenetráveis, e que as atividades de produção de textos podem levar à consciência acerca de questões sociais necessárias para a participação cívica e para uma reflexão crítica do mundo, possibilitando aos sujeitos perceberem-se como integrantes e participantes da sociedade.

O Nível 2 do CEA, particularmente, por ser constituído dos passos **Leitura Detalhada**, **Reescrita Conjunta** e **Reescrita Individual** e ter como intenção incentivar os estudantes a lerem com maior compreensão, além de criar condições para que os incentivem a

identificar com sucesso a estrutura do texto, de modo a fazer uso do mesmo padrão linguístico em suas produções, foi responsável por propiciar a construção, com os alunos, de um conhecimento mais profundo do significado das palavras que aprendiam, sempre de uma forma contextualizada na passagem textual em causa e no texto como uma unidade global, oferecendo-lhes a oportunidade de refletir sobre a língua e sua forma própria de sistematizá-la. Visto que, de acordo com Halliday (1996), a condição para ser letrado é que haja o domínio da língua escrita, o desenvolvimento das atividades realizadas nesse nível do CEA contribuiu significativamente para a formação de produtores de textos conscientes de que as escolhas lexicogramaticais realizadas durante a escrita jamais são neutras, mas planejadas e cuidadosamente pensadas, sempre levando em consideração os prováveis efeitos que serão produzidos.

Para a segunda pergunta, que tencionou identificar **quais escolhas lexicogramaticais demonstram o cumprimento da competência V nas propostas de dissertação que tomam como base o ENEM**, a análise permitiu perceber que, nas redações dos alunos que participaram da Oficina de Produção Textual, os operadores modais **dever**, **poder**, **caber** e **precisar** foram os mais empregados, tanto na escrita quanto na reescrita dos textos de cada tema, lexicalizados em várias formas verbais de acordo com as possíveis flexões e necessidades textuais, tais como *deve*, *devem*, *deveria*, *deveriam*, *deverá*, *pode*, *podem*, *poderia*, *precisa*, *precisam*, *precisaria*, *cabe* etc. Os verbos modais **poder** e **precisar** foram os únicos a indicarem graus de modalização, sendo a maioria das ocorrências de grau alto de probabilidade. Já o verbo modal **dever** foi o mais frequente nas redações dos dois grupos de alunos, indicando, em sua maioria, modulação em grau alto de obrigação.

Além dos operadores modais **dever**, **poder**, **caber** e **precisar**, dentre outros menos frequentes, pôde-se constatar nas análises o uso de metáforas de modalidade, diretamente relacionadas ao que Halliday (1994, p. 342) caracteriza como “modos metafóricos de expressão”. Ao empregar essas metáforas de modalidade, os alunos apresentam um posicionamento mais impessoal por meio de julgamento ao utilizarem expressões como **é necessário**, **é preciso**, **é possível**, dentre outras menos frequentes. A investigação das metáforas de modalidade presentes nos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa propôs-se a verificar e analisar aspectos interpessoais que sugerem um posicionamento do autor do texto, bem como sua relação com os argumentos e, principalmente, com as propostas de intervenção social solicitadas pelos temas de redação que tomam como base a redação do ENEM.

Em relação à terceira pergunta dessa pesquisa, o foco foi verificar, com base nos resultados obtidos a partir das análises das duas anteriores, **quais sentidos são produzidos por meio dessas escolhas lexicogramaticais** realizadas nos textos. O uso tanto de operadores modais quanto de metáforas de modalidade revela o alto grau de obrigação/necessidade com relação às propostas de intervenção social apresentadas para o cumprimento da competência V do ENEM, além do posicionamento dos alunos frente a elas, indicando alto grau de comprometimento com essas propostas.

Na produção das redações do *corpus*, foi possível perceber uma tendência à diminuição da modalização, chegando a nenhuma ocorrência nas reescritas dos temas do Grupo 1, indicando, majoritariamente, alto grau de probabilidade/certeza, e aumento da modulação, com alto grau de obrigação/necessidade, demonstrando, assim, maior grau de comprometimento dos alunos no decorrer das aulas, além de maior consciência no momento de escolha lexicogramatical.

Os resultados obtidos por meio da análise, tomando-se por base as três perguntas de pesquisa, permitem afirmar que os objetivos delineados para esta pesquisa foram atingidos, todavia as possibilidades de análise não foram esgotadas, tampouco foi possível evitar lacunas. As limitações desta pesquisa estão relacionadas, principalmente, ao número reduzido de textos analisados, visto que nem todos os alunos dos dois colégios puderam participar das atividades propostas, além da aplicação da Oficina de Produção Textual ENEM 2017 ter acontecido em apenas dois colégios da rede privada de ensino, sem a possibilidade de comparação com a aplicação das mesmas atividades em colégios da rede pública de ensino.

É possível afirmar, ainda, que o curso descrito e analisado nesta dissertação pode, de acordo com necessidades de diferentes contextos de ensino, ser adaptado a outros cursos de produção textual que pretendam adotar princípios de práticas e eventos de letramento crítico. Pode ser útil, também, para profissionais interessados em associar o papel da linguagem e sua relevância às práticas. O foco linguístico deste trabalho foi a Gramática Sistêmico-Funcional, mas fica subentendido que outras teorias linguísticas podem ser adotadas para o trabalho com a língua/gramática.

É digno de menção, da mesma forma, o fato de que os dados gerados para este trabalho e que compuseram o *corpus* de pesquisa podem ser usados por outros pesquisadores para desenvolvimento de pesquisas futuras sobre o ensino da produção textual e seus vários

aspectos, tanto da perspectiva da língua e da gramática, quanto do texto, do discurso e do gênero, bem como de letramento(s).

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa ser útil aos estudos associados à linguagem, especificamente acerca dos usos da linguagem na produção da redação ENEM. Além disso, almeja-se que a análise empreendida possa contribuir para o trabalho com o ensino da produção de textos, auxiliando outros professores, educadores e usuários da língua portuguesa na percepção de que todas as escolhas realizadas no nível gramatical reverberam na construção de sentido de tudo aquilo que é dito ou escrito, dessa forma, em todos os gêneros utilizados nas interações cotidianas. Espera-se, também, contribuição para o desenvolvimento de eventos e práticas em ambiente escolar, ou além dele, que promovam o letramento crítico dos alunos, engajando-os em práticas significativas de escrita capazes de promover uma participação cívica mais significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackweell, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London; New York: Routledge, 2000.
- BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control 4: the Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, 1990.
- BOCHETT, A. C. *Das atividades sociais à argumentação, da modalidade ao comprometimento: o direito à liberdade de expressão em um inteiro teor de acórdão*. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- BRASIL. *Guia do Participante: a redação do ENEM*. 2016. **Disponível em:** <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.
- DEREWIANKA, B. *A new grammar companion for teachers*. Sydney: PETAA, 2nd ed., 2012.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter, 2004.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GEE, J. P. *Social Linguistics and literacies*. London: Falmer Press, 1990.
- GEE, J. P. *Social Linguistics: Ideology in Discourses*, Falmer Press: London, 1991.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto narrativo. In: MATEUS, M.; PEREIRA, D.; FISCHER, G. (Org.). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. p. 113-118.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: OUP, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. Third edition, London: Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. *Literacy in Society*. London: Longman, 1996.
- HASAN, R.; WILLIAMS, G. *Literacy in Society*. London: Longman, 1996.
- HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HULL, G.; SCHULTZ, K. *School's Out: Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. Teachers College Press: NY, 2002 [2001].

HUMPHREY, S. *Adolescent literacies for critical social and community engagement*. Sydney, 2009. 432p.

HUMPHREY, S.; DROGA, L.; FEEZ, S. *Grammar and Meaning*. Sydney: PETAA, 2012.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p. 21-39.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas: Pontes, 2016.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies sampler*. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna/ Oxford: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, J.R. *English Text: System and Structure*. Benjamins Philadelphia/Amsterdam, 1992.

MARTIN, J.R. 'Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English'. In: S. HUNSTON AND G. THOMPSON (eds) *Evaluation in Text 'Authorial Stance and the Construction of Discourse'*. Oxford: UOP, 2000.

MARTIN, J.R. Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. In F. CHRISTIE; J.R. MARTIN [eds] *Language, Knowledge and Pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. Continuum 95-122. 2006.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. (2nd Edition) Continuum London, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10/08/2018.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

- NEVES, M. H. M. Gramática de usos do português. São Paulo: UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRRN, 2011.
- PAHL, K.; ROWSELL, J. *Artifactual Literacies: Every object tells a story*. New York: Teachers College Press, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Cultural action for freedom*. G.B.: Penguin, 1972.
- FREIRE, P. *Extensión o comunicación?* Argentina: Siglo XXI, 1973.
- PALMER, F. R. *Mood and modality*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2001.
- PHELPS, S.F. *Adolescents and their multiple literacies*. In: D. ALVERMANN et al [eds] p1-2, 1998.
- ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SHOR, I. *What is Critical Literacy?* Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice. Vol. 1:Iss. 4, Article 2, 1999. Disponível em: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017 [1985].
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- STEFFLER, A. *Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais*. Universidade Estadual de Maringá, PR, 2013.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. Longman, 1995.
- STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies?* Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, 5 (2): pp. 77-91. Londres, May, 12, 2003.
- THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 2nd ed. London: Hodder Arnold, 2004.
- THOMPSON, G.; COLLINS, H. *Interview with M. A. K. Halliday*, Cardiff, July 1998. DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo: PUC/SP, 2001, v.17, n.1, p. 131-153.
- VIAN JR, O. Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. In: *Linguagem em (dis)curso*. Palhoça, v. 9, n.2, p. 387-410, maio/agosto 2009.

VIAN JR., O; IKEDA, S. N. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1: jan./jun, 2009. p. 13-32.

VIAN JR., O; LIMA-LOPES, R. E.. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 29-45.

VROMEN, A. *'People Try to Put Us Down....'*: Participatory Citizenship of 'Generation X' in *Australasian Journal of Political Science* Vol 38:1 79-99, 2003.

ANEXO I

PROPOSTAS DE REDAÇÃO

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – ENEM 2017

Profª Fabiane Dalben de Faria

Proposta de redação I

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“O aumento da expectativa de vida como desafio no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A maior expectativa de vida das pessoas na terceira idade é positiva para as sociedades, mas também é fonte de novos desafios. E é por isso que a proteção de seus direitos é a garantia de condições de igualdade nas sociedades. Pois envelhecimento não é sinônimo de doença, é um processo natural pelo qual pessoas passam em seu ciclo de vida, envelhecer nada mais é que uma vida prolongada que deve ser vivida de maneira prazerosa e saudável.

O Brasil está num processo de envelhecimento populacional e, a cada década, o percentual de idosos aumenta significativamente. Como resultado, estamos vivenciando um período de crescente demanda de recursos voltados para atender as necessidades desta “nova população”.

Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.com/longevidade/item/3869-o-aumento-da-expectativa-de-vida-e-fonte-de-novos-desafios>

TEXTO II

No Brasil, a Previdência Social é um direito social assegurado na Constituição ao trabalhador registrado (há a opção privada, para qualquer indivíduo, em qualquer idade). Para manter o sistema em equilíbrio, o país precisa ter um número maior de pessoas no mercado de trabalho em relação ao número de beneficiados na previdência. Outra forma de equilibrar o sistema é alocar recursos para a previdência oriundos de outras fontes de arrecadação do governo.

Chama-se de déficit previdenciário o resultado negativo do cálculo a partir da diferença entre a arrecadação dessas contribuições e as despesas com os benefícios. Nos últimos anos, o Brasil acumula sucessivos déficits devido a um conjunto de fatores.

No que diz respeito ao fator demografia, quanto maior é a expectativa de vida de uma população, maior é o gasto do governo com a aposentadoria dos trabalhadores. Uma pesquisa da ONU sobre Envelhecimento no Século XXI apontou que, entre os idosos, a segurança financeira representa a maior preocupação.

Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/aposentadoria-no-brasil-previdencia-e-um-desafio-para-o-futuro.html>

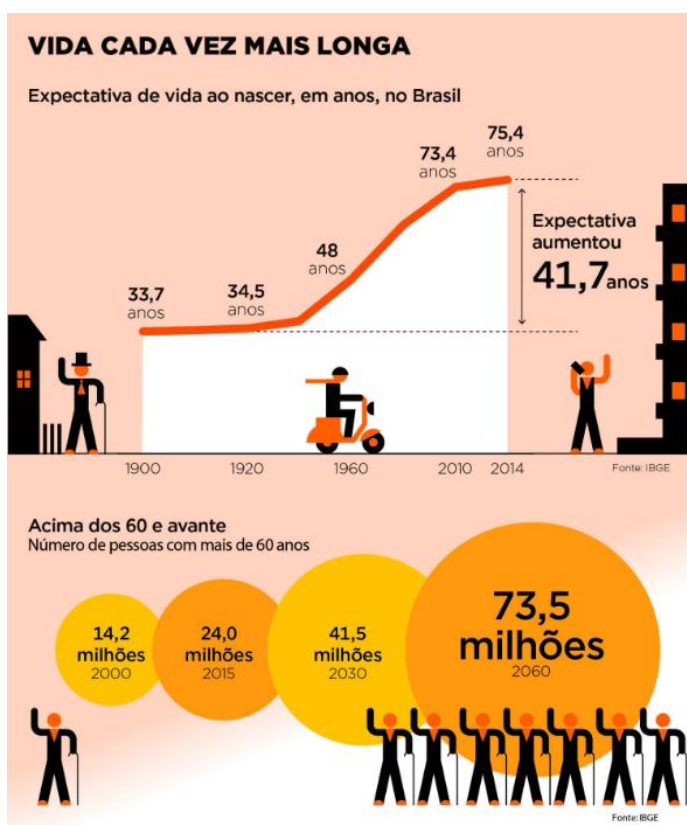
TEXTO III

No país, existem hoje 24 milhões de pessoas com mais de 60 anos. O número equivale a aproximadamente 12% da população e crescerá a quase 30% em 2050. São pessoas que demandam serviços de saúde, previdência, turismo, transporte, segurança, educação, cultura e empregos. Segundo os especialistas, no entanto, essas pessoas sequer são ouvidas e estão longe de exercer um protagonismo que deveria caber a elas.

Para Alexandre Kalache, médico e presidente do Centro Internacional de Longevidade no Brasil, enfatiza que o bom envelhecimento requer saúde, convívio com outras pessoas, aquisição de novos conhecimentos e recursos financeiros para se manter.

Disponível em: <http://www.radiojornalam.com.br/feed/itemlist/user/48-william-borges.html?start=310>

TEXTO IV



Disponível em:

<http://estudio.folha.uol.com.br/educacao-em-seguros/2016/10/1827431-desafios-economicos-da-longevidade.shtml>

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – ENEM 2017

Prof^a Fabiane Dalben de Faria

Proposta de redação II

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**Alternativas de combate à violência infantil no Brasil**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Dados do relatório Violência letal contra crianças e adolescentes do Brasil mostram que a agressão física é o tipo mais frequente de violência que leva ao atendimento de meninos e meninas com menos de 1 a 17 anos nos serviços de saúde pública. O estudo, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), fez o levantamento com base nos registros do Sistema de Informação de Agravos e Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde, que captou ao menos 97.976 atendimentos por motivos de violência em todo o país em 2014. A negligência/abandono e o abuso sexual são os outros tipos mais recorrentes de ocorrências. A maior parte das violações é cometida em casa, pelos pais.

Disponível em:

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/07/01/internas_polbraeco,538576/violencia-fisica-lidera-agressoes-a-criancas-no-brasil.shtml

TEXTO II

A lei que estabelece garantias e direitos de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência foi publicada no *Diário Oficial* desta quarta-feira (5).

O projeto estabelece que sejam realizadas, periodicamente, campanhas de conscientização da sociedade, estimulando a mais rápida identificação da violência praticada contra crianças e adolescentes e a difusão dos seus direitos e dos serviços de proteção.

A medida prevê que os sistemas de Justiça, segurança pública, assistência social e saúde devem adotar ações articuladas no atendimento das vítimas. Por exemplo, criação de atendimento telefônico para denúncias de abuso e de exploração sexual e de serviços de referência multidisciplinar no Sistema Único de Saúde (SUS) para atenção a crianças e adolescentes em situação de violência sexual.

Além disso, a nova norma também cria o depoimento especial que assegura à criança e ao adolescente vítimas de violência o direito de serem ouvidos em local apropriado e acolhedor, com infraestrutura e espaços físicos que garantam sua privacidade

Esses jovens não terão contato, nem mesmo visual, com o acusado. A nova legislação descreve diferentes formas de violência, como física, psicológica, sexual e institucional – essa última entendida como a praticada por instituições públicas ou conveniadas.

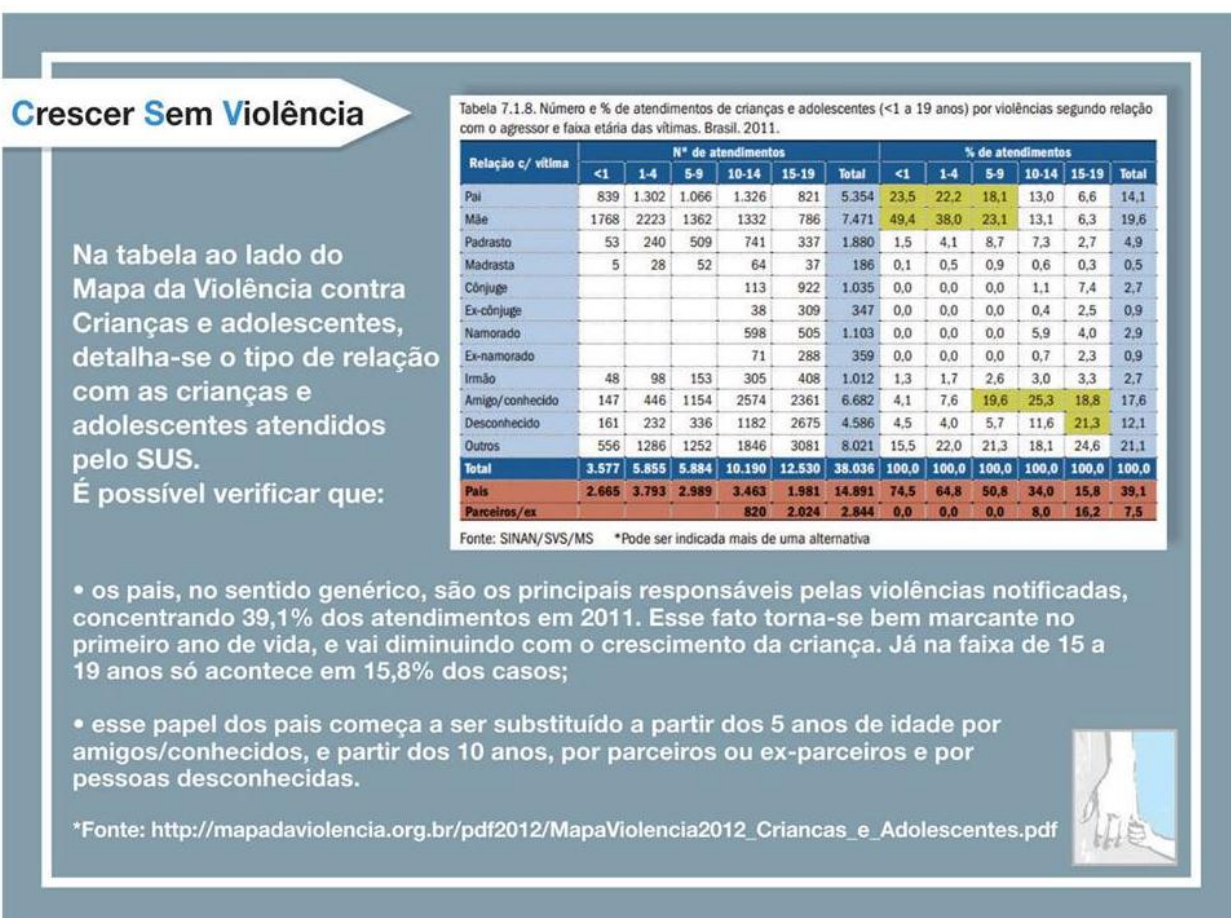
Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/04/sancionada-lei-que-protege-vitimas-de-violencia-infantil>

TEXTO III

A violação dos direitos não se limita aos abusos que deixam marcas na pele. Pelo contexto do medo e da submissão, todas as manifestações de violências estão carregadas de agressões psicológicas e seus efeitos no desenvolvimento podem ser muitos. Dificuldades no aprendizado, incapacidade de construção de relações interpessoais, comportamentos negativos, baixa autoestima e humor depressivo foram exemplos citados pela médica psiquiatra da Coordenação Técnica de Saúde Mental do IFF, Cecy Dunshee de Abranches.

Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/236-marcasperpetuam>

TEXTO IV



Disponível em: <https://crescersemviolencia.wordpress.com/2014/03/31/os-numeros-de-violencia-contras-criancas-e-adolescentes-no-brasil-sao-chocantes/>

TEXTO V

Crianças e adolescentes agredidos apresentam várias características de comportamento. Estas características, no entanto, não representam nada isoladamente e nem são prova de que a criança sofreu algum tipo de violência. Mesmo assim, elas não devem ser negligenciadas. A criança que

apresentar uma mudança de comportamento brusca deve ser examinada por um médico(a), enfermeiro(a) ou psicólogo(a), dependendo do caso, o mais rápido possível.

Vítimas de agressões físicas ou sexuais podem:

- Apresentar dificuldades para se alimentar e dormir;
- Ser exageradamente introspectivos, agressivos ou passivos;
- Tornar-se extremamente tímidos e domináveis, com baixa auto-estima e dificuldades para se relacionar com os outros;
- Ter problemas na escola e se recusar a falar tanto com o adulto que cometeu a agressão quanto com familiares e professores, por não confiar neles;
- Desenvolver instintos sádicos, achando que a violência é a única forma possível de relacionamento em sociedade;
- Mostrar uma noção de sexualidade diferente da apresentada por crianças da mesma idade, falando mais insistentemente sobre o assunto, por exemplo. Claro que isso não deve ser confundido com a curiosidade normal da criança.
- Carregar uma confusão de sentimentos, como culpa e raiva, especialmente depois de abusos sexuais, porque acham que a experiência foi errada, mas não conseguem esquecer que sentiram prazer. Ao mesmo tempo elas se sentem ludibriadas e usadas pelo adulto agressor.

Fatos geradores de violência física doméstica:

- A crença dos pais de que a punição corporal dos filhos é um método educativo e uma forma de demonstrar amor, zelo e cuidado;
- Ver a criança e o adolescente como um objeto de sua propriedade e não como um sujeito de direitos. A baixa resistência ao stress do agressor que projeta seu cansaço e problemas pessoais nos filhos e demais dependentes. Exemplos de problemas pessoais: desemprego, dívidas, desentendimento conjugal, etc;
- O uso indevido de drogas e o abuso de álcool;
- Pais que quando crianças foram vítimas de violência doméstica e que reproduzem nos filhos o mesmo quadro vitimizador;
- Fanatismo religioso;
- Problemas psicológicos e psiquiátricos.

Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/violencia-infantil-e-intra-familiar-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/>

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – ENEM 2017

Prof^a Fabiane Dalben de Faria

Proposta de redação III

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**As complexidades do combate à homofobia no Brasil**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTOS MOTIVADORES

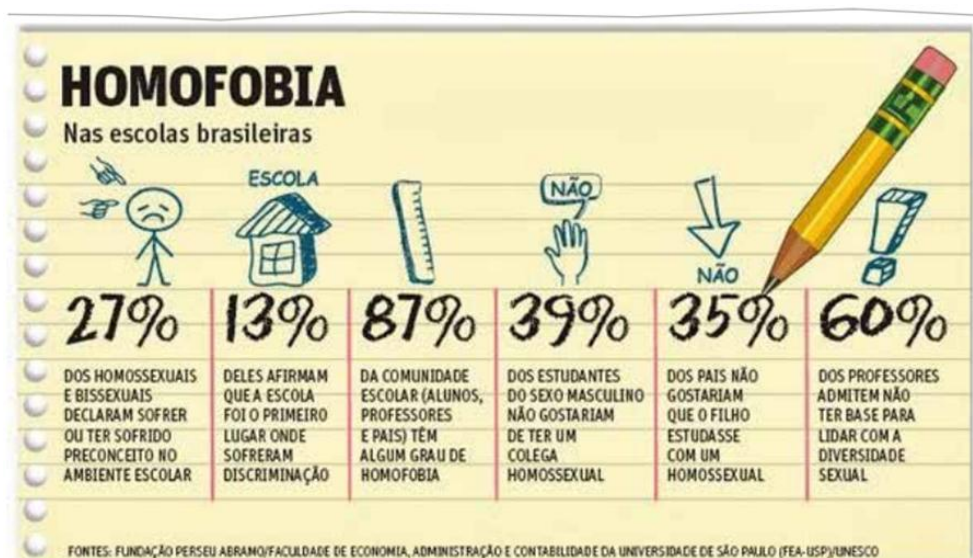
TEXTO I

Foram mortas, em 2016, 343 pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) no Brasil – um recorde levantado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) nos 37 anos em que compila anualmente o número de vítimas fatais da homofobia. Isto significa que, aproximadamente, a cada 25 horas, pelo menos uma pessoas com estas orientações sexuais é assassinada no país, conforme adiante a coluna de Ancelmo Gois. E o GGB alerta: a falta de registros ainda é um grave problema no Brasil, que ainda carece de registros centralizados e oficiais do tipo, portanto a realidade possivelmente é muito mais dramática.

Em 2000, foram registrados 130 homicídios; e em 2010, 260. Uma virada na tendência nos últimos anos ocorre a nível regional: o Norte vem liderando o número de assassinatos por habitantes, tirando a triste liderança de décadas da região Nordeste. Em 2016, foram computados 3,02 homicídios a cada um milhão de habitantes no Norte, seguido pelo Centro-Oeste (2,56), Nordeste (1,94), Sul (1,24) e Sudeste (1,19). Em números absolutos a nível estadual, estão na frente São Paulo (49 assassinatos), Bahia (32), Rio de Janeiro (30) e Amazonas (28).

Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.com/longevidade/item/3869-o-aumento-da-expectativa-de-vida-e-fonte-de-novos-desafios>

TEXTO II



TEXTO III

Um dia após ser agredido junto com amigos por ser gay, durante a prévia no Sítio Histórico de Olinda, Gabriel Melo, de 20 anos, disse que a dor e confusão psicológica são mais fortes do que a dor física. “O sentimento de impotência e culpa por não ter feito algo pra me defender e proteger meus amigos na hora é enorme”, revelou.

Ele estava com outros dois amigos na fila de um banheiro próximo à rua 13 de Maio quando, ao presumir que dois deles teriam se beijado, um homem, que aparentava estar embriagado, os empurrou e deu um tapa no rosto de um deles. Marcos Valdevino, amigo de Gabriel, caiu de uma escadaria ao tentar correr do agressor e ficou bastante machucado. Ele chegou a fazer uma postagem no Twitter.

“Na hora que aconteceu, aquilo não estava sendo real para mim. A ficha realmente só caiu quando cheguei em casa, conversei com meus familiares, chorei e desabafei. Mas ainda fica aquela angústia, sabe? Foi difícil dormir tranquilamente essa noite e sei que vai ser assim por um tempo”, desabafou Gabriel.

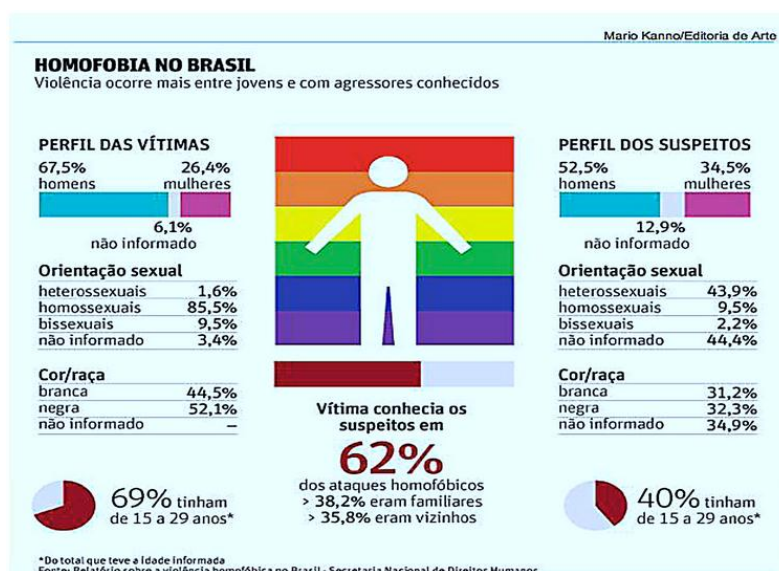
Os jovens registraram um Boletim de Ocorrência (B.O.) online pela agressão. “Felizmente tenho apoio de muitas pessoas que estão do meu lado e é isso que me faz continuar de cabeça erguida para lutar e resistir a esse tipo de coisa absurda que infelizmente ainda acontece hoje em dia”, ressaltou.

Disponível em:

<http://www.folhape.com.br/noticias/cotidiano/2017/02/20/NWS,18643,70,449,NOTICIAS,2190-NAO-PARECIA-REAL-DIZ-JOVEM-VITIMA-HOMOFOBIA-OLINDA.aspx>

TEXTO IV

A divulgação do Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil-Secretaria Nacional de Direitos Humanos (2011), foi fundamental para traçar tanto o perfil das vítimas, como também o perfil dos suspeitos de cometer práticas homofóbicas. A maior parte dos suspeitos é conhecida pelas vítimas, sendo 52,5% homens e 40% entre a idade 15 a 29 anos. Já as vítimas das práticas homofóbicas, sendo 67,5% homens, 69% jovens entre 15 a 29 anos, em sua grande maioria homossexual.



TEXTO V

A homofobia é a repulsa ou aversão aos homossexuais. O preconceito em muitas sociedades impede que gays possam exercer livremente a sua cidadania ou viver em segurança. Alvo de discriminação, são constantemente ameaçados com insultos ou agressões físicas que muitas vezes levam à morte.

O pior acontece quando o preconceito se torna uma política de Estado. Em pleno século XXI, **a prática homossexual é considerada crime em mais de 70 países**. Em oito deles, a punição para quem se relaciona com alguém do mesmo sexo é a morte: Mauritânia, Nigéria, Sudão, Iêmen, Arábia Saudita, Irã, Iraque, Paquistão e Afeganistão. [...].

A luta contra o preconceito à comunidade LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – diz respeito não apenas à violência, mas também à reivindicação por igualdade de direitos. Em junho de 2015, a Suprema Corte dos EUA legalizou o casamento gay em todos os 50 estados do país, considerando a união civil homoafetiva um direito garantido pela Constituição. A decisão foi uma importante conquista para a igualdade de direitos em todo o mundo, pois, como maior potência mundial, os EUA têm grande capacidade de influenciar comportamentos e cultura em outros países.

Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/o-combate-a-homofobia>

ANEXO II



Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/UNIFESP
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Letras

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos

Eu, _____, brasileiro, _____ anos de idade, estou sendo convidado(a) a participar da Oficina de Redação ENEM 2017, durante a qual serão apresentadas as cinco (5) competências avaliadas no referido exame, além de temas que poderão auxiliar no desenvolvimento de minhas habilidades de produção textual.

Estou ciente de que essa Oficina de Redação faz parte do projeto de pesquisa “Letramento, produção de texto e participação cidadã - A competência V do ENEM e a sensibilidade para questões sociais atreladas à escrita” e de que minha participação nesse estudo será no sentido de ceder as cópias dos textos produzidos por mim para fins de pesquisa.

Também estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a professora Fabiane Dalben de Faria, mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob orientação do Prof. Dr. Orlando Vian Jr..

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando ciente de que não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

_____, de _____ de 2017.

Nome do aluno : _____.

Assinatura: _____.

Nome do responsável: _____.

Assinatura: _____.

RG do responsável: _____.

Nome da pesquisadora: _____.

Assinatura: _____.

ANEXO III**TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS**